

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KATIA RENAUD

ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EN PÉDAGOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : FONDEMENTS THÉORIQUES

AVRIL 2020

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier le professeur François Guillemette sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Merci François pour ton soutien indéfectible, pour tes conseils judicieux et merci surtout pour ta bienveillance. Ayant eu la chance de collaborer à plusieurs de tes nombreux projets reliés à la pédagogie en enseignement supérieur, je me sens privilégiée que tu m'aies offert cette opportunité et que tu aies tenu à ce que mon travail soit reconnu à titre de professionnelle de recherche. La confiance que tu as placée en moi tout au long de mon parcours m'a donné des ailes pour me permettre d'atteindre cet important objectif. Merci pour avoir été un directeur à l'écoute et généreux de ta personne. Merci pour ton amitié.

Je remercie le professeur Ghyslain Parent qui a généreusement commenté le mémoire en formulant des suggestions d'amélioration tout comme je remercie le professeur Assane Diakhaté pour sa lecture attentive et ses commentaires pertinents. Je remercie madame Céline Leblanc qui a partagé avec moi cet intérêt pour la pédagogie en enseignement supérieur et qui l'a parfois nourri de ses trouvailles. Je remercie mes collègues de l'UQTR qui m'ont encouragée et soutenue et plus particulièrement monsieur Danny Dessureault qui a suivi de près mon avancement dans la phase de rédaction; vos petits clins d'œil m'ont aidé à garder le cap.

Je remercie ma famille, ma belle-famille et mes amis pour leurs encouragements; un merci spécial à ma sœur pour sa grande écoute. Je remercie aussi tous ceux qui, dans le dernier droit, ont attendu avec moi les résultats d'évaluation avec enthousiasme. Finalement, merci à Frédéric Marchand, c'est avec toi que je partage cette réussite. Envers et contre tout ce qui rendait ce projet difficile à réaliser, nous y sommes arrivés. Merci d'avoir été là pour moi et pour la famille. Cela n'aurait pas été possible sans toi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La professionnalisation en trame de fond	7
1.1.1 Première dimension : le professionnisme... pour la reconnaissance sociale de la profession	9
1.1.2 Deuxième dimension : le développement d'une « professionnalité »	12
1.1.3 Troisième dimension : le professionnalisme.....	14
1.1.4 La formation professionnalisante	17
1.2 Modélisation de la problématique par la méthode des systèmes souples.....	19
1.2.1 Client.....	19
1.2.2 Acteurs	20
1.2.3 Tâches des acteurs pour la transformation du système d'activités humaines.....	22
1.2.3.1 Tâches des professionnels de l'enseignement supérieur.....	22
1.2.3.2 Tâches des étudiants.....	25
1.2.3.3 Tâches des concepteurs de programme de formation pédagogique.	26
1.2.3.4 Tâches des conseillers pédagogiques.....	27
1.2.3.5 Tâches des directions d'établissement d'enseignement supérieur ..	28
1.2.3.6 Tâches des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur	30
1.2.3.7 Tâches des chercheurs universitaires	30
1.2.4 Weltanschauung (vision du monde).....	31
1.2.5 Owner	34

1.2.6	Environnement	34
1.3	Conclusion du chapitre problématique	38
CHAPITRE II		40
CADRE THÉORIQUE.....		40
2.1	Constat 1 : la compétence est une action	42
2.2	Constat 2 : la compétence est une action réflexive	43
2.3	Constat 3 : la compétence est une mobilisation de ressources	46
2.4	Constat 4 : la compétence est une action en situation	47
CHAPITRE III.....		49
MÉTHODOLOGIE		49
3.1	Comparatif de différentes méthodologies de recherche	50
3.1.1	Recherche-action	50
3.1.2	Recherche collaborative	51
3.1.3	Recherche développement	53
3.2	Modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009).....	54
3.2.1	Phase 1 : Origine de la recherche	55
3.2.2	Phase 2 : Référentiel.....	56
3.2.3	Phase 3 : Méthodologie.....	57
3.2.4	Phase 4 : Opérationnalisation.....	59
3.2.5	Phase 5 : Résultats.....	59
3.3	Conclusion du chapitre méthodologie	60
CHAPITRE IV		63
RÉSULTATS.....		63
4.1	Planifier l'enseignement et l'apprentissage	65
4.1.1	Planification globale (espace temporel long, contenu global)	69
4.1.2	Planification spécifique (microplanification).....	75
4.2	Concevoir un environnement d'apprentissage.....	79
4.2.1	Sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques.....	81
4.2.2	Maintenir les apprenants en action.....	84
4.2.3	Soutenir le transfert des apprentissages	90
4.3	Gérer des ressources	96

4.3.1	Gérer le temps	97
4.3.2	Gérer l'espace physique	98
4.3.3	Gérer le matériel.....	102
4.4	Interagir et gérer les interactions	105
4.4.1	Établir et maintenir des relations positives	106
4.4.2	Communiquer.....	108
4.4.3	Énoncer des consignes claires.....	116
4.4.4	Questionner les étudiants	118
4.4.5	Favoriser les interactions dans un groupe	120
4.4.6	Créer et maintenir un climat propice aux apprentissages.....	125
4.5	Réguler la progression des apprentissages	127
4.5.1	Soutenir la motivation	130
4.5.1.1	Démontrer la valeur des tâches proposées	132
4.5.1.2	Favoriser la perception de compétence (<i>self efficacy</i>)	135
4.5.2	Rappeler les connaissances antérieures.....	137
4.5.3	S'adapter aux étudiants	141
4.5.4	Formuler la rétroaction.....	149
4.5.5	Favoriser l'autonomie	154
4.5.5.1	Soutenir l'autorégulation du processus d'apprentissage par l'apprenant	158
4.6	Évaluer les apprentissages	159
CONCLUSION		166
RÉFÉRENCES.....		173

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Schéma de la méthodologie des systèmes souples de Checkland

Figure 2 Synthèse de la problématique

Figure 3 Modèle de la méthodologie de recherche développement d'Harvey et Loiseau

RÉSUMÉ

De plus en plus, on dénonce l'idée reçue qui consiste à croire qu'il suffit de bien connaître « sa matière » pour enseigner efficacement dans les programmes de formation postsecondaire.

De nombreuses expériences de formation pédagogique des enseignants se font dans le monde depuis quelques décennies. Par contre, les fondements théoriques de ces formations sont très diversifiés et sont souvent implicites. Il est donc nécessaire de faire une recherche développement pour proposer une articulation logique entre ces fondements théoriques et le développement de compétences pédagogiques, mais également pour développer un référentiel de compétences. Celui-ci constituera une base pour l'élaboration de programmes de formation pédagogique en enseignement supérieur. Par une recension et une analyse qualitative des écrits sur le thème de la formation pédagogique des professionnels de l'enseignement supérieur, cette recherche contribuera à faire le point sur la question et à mettre en lumière l'articulation théorie-pratique des programmes de formation. Cela dans le but de nous amener à développer un référentiel de compétences qui tient compte des assises théoriques de la pédagogie en enseignement supérieur.

INTRODUCTION

Ayant collaboré au développement d'outils utilisés dans le cadre du programme d'accompagnement pédagogique des nouveaux professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), il nous est apparu que, contrairement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire pour lesquels la formation initiale en pédagogie s'appuie sur un référentiel de compétences, l'enseignement supérieur ne disposait pas de balises claires sur le plan des compétences attendues pour les professionnels de l'enseignement supérieur. Il existe quelques référentiels de compétences pédagogiques en enseignement supérieur, mais à notre connaissance, il n'existe pas de présentation systématique des fondements théoriques de ces référentiels. Dès lors, nous avons décidé d'entreprendre une démarche de recension des écrits sur le thème des compétences pédagogiques en enseignement supérieur pour en faire une synthèse organisée visant à mettre en lumière les fondements théoriques pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de ce mémoire, nous présenterons le projet de recherche mené dans la perspective de la recherche-développement. Ce choix méthodologique se base sur l'idée que la démarche de recherche en lien avec les fondements théoriques entretient un lien étroit avec la démarche de développement d'un référentiel de compétences en

pédagogie de l'enseignement supérieur. En outre, la nature du « produit » à développer justifie le choix d'une méthodologie de recherche qui valorise et favorise la discussion collective avec les professionnels du milieu de la pratique pour en arriver à la reconnaissance et l'adhésion de la communauté professionnelle directement concernée.

Considérant l'ampleur d'une telle démarche appliquée à notre projet de recherche, seules les deux premières phases du modèle méthodologique feront l'objet du présent mémoire à savoir la phase « Origine de la recherche » et celle du « Référentiel ». Ces deux termes sont tirés de la démarche générale de recherche développement que nous présenterons dans le chapitre méthodologique et ils ont leur signification spécifique dans ce cadre. En particulier pour le terme « référentiel » qui n'a pas le même sens dans le cadre de la recherche développement que pour un référentiel de compétences.

L'origine de la recherche est présentée dans le premier chapitre intitulé « Problématique ». Nous avons choisi de décrire la problématique de recherche en utilisant l'approche des systèmes souples de Checkland (1981). Au cours du deuxième chapitre, intitulé « Cadre théorique », nous discuterons du concept de compétence lequel se retrouve au cœur de cette recherche. Le troisième chapitre vise à présenter la démarche de recherche développement selon le modèle d'Harvey et Loiselle (2009). Ce chapitre met en perspective le choix de cette méthodologie pour mener la présente

démarche en faisant le lien entre l'objectif de la démarche prise dans sa globalité (à savoir développer un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur) et nos objectifs de recherche :

- recenser les écrits sur les compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur;
- mettre en lumière les actions professionnelles qui favorise l'apprentissage des apprenants dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Le quatrième chapitre vise à présenter les résultats en répondant à la question de recherche suivante : quels sont les fondements théoriques pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur? Les résultats de cette recherche présentent les thématiques émergentes des écrits sur des compétences pédagogiques en enseignement supérieur. Ces résultats pourraient être à la base d'un projet doctoral de recherche visant à déployer les phases subséquentes du modèle de recherche développement ayant pour objectif de concevoir, de mettre à l'essai et de valider un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de recherche entourant l'absence de référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur sera décrite à l'aide de l'approche des systèmes souples développée par Checkland (1981). La version originale en sept étapes de cette approche, laquelle a été publiée en 1981 dans l'ouvrage « Systems Thinking, Systems Practice », a depuis été remplacée dans les travaux de Checkland (2001), mais elle demeure à ce jour largement utilisée.

Les sept étapes sont schématisées dans la figure 1. L'approche des systèmes souples, appliquée à l'analyse d'une problématique, est en soi une méthode systémique d'étude d'un phénomène consistant à élaborer un modèle à partir du point de vue des acteurs pour tenter de résoudre, à leur satisfaction, une problématique vécue dans le système. Elle engage un effort de recadrage des diverses conceptions qui sont à l'origine des perceptions d'une réalité. Les nouvelles connaissances, mises à jour par la modélisation du système, facilitent l'émergence de changements qui pourront s'inscrire dans le processus de résolution de problèmes. C'est ainsi que Ngono (2012) soutient que « la démarche ne consiste pas à isoler la situation problématique de son milieu, mais à

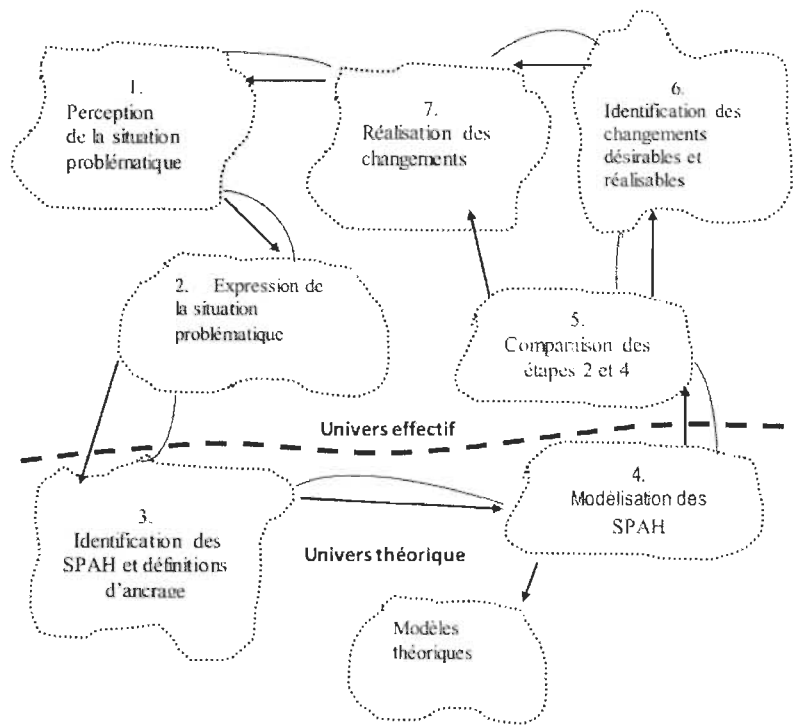


Figure 1 : Les sept étapes de l'approche des systèmes souples

Reproduit de : Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester : Wiley

réinvestir dans le milieu ses multiples définitions et les pistes de solution que celles-ci suggèrent » (p. 122).

La démarche entreprise dans le cadre du présent chapitre consiste à expliciter les éléments qui composent la problématique liée à l'absence de référentiel de compétences pédagogiques en enseignement supérieur pour comprendre le contexte d'enseignement dans lequel œuvrent les professionnels de ces deux ordres

d'enseignement (collégial et universitaire) et démontrer la pertinence sociale et scientifique d'entreprendre une telle démarche de recherche développement visant ultimement à proposer un référentiel de compétences pédagogiques dont les fondements théoriques seront explicites.

L'expression de la situation est réalisée au moyen d'une analyse articulée autour de six critères qui peuvent être résumés dans le raccourci mnémonique CATWOE. À cette étape, cette forme de problématisation permet au modélisateur (celui qui utilise l'approche) d'adopter une position particulière (Vision du monde ou Weltanschauung) et de s'intéresser à des problèmes associés au Système d'Activités Humaines (SAH). Ceux-ci sont non structurées (souples) et constituent donc des situations d'ambiguïté, de contradiction et de complexité (Lapointe, 1996) qui font en sorte que la solution ne répond pas à une règle ou à une méthode définie (Checkland, 2001; Wilson, 2001).

Van der Maren (1996) conçoit la modélisation des Systèmes Pertinents d'Activités Humaines (SPA)H) comme étant la construction d'une représentation générale et simplifiée du réel, un portrait étoffé, à partir duquel on pourra envisager différents scénarios en lien avec la problématique étudiée. Le but est de présenter un riche portrait de cette problématique en faisant émerger des propriétés et en identifiant les systèmes d'activités humaines suffisamment pertinents pour l'influencer.

1.1 La professionnalisation en trame de fond

Plusieurs éléments qui sont en trame de fond de cette problématique liée à l'absence de référentiel de compétences pour les professionnels de l'enseignement supérieur passent par le carrefour de la professionnalisation de l'enseignement. Pourquoi parle-t-on encore de professionnalisation en éducation de nos jours? Sans doute, en partie, parce que ce processus constitue un enjeu pour l'existence, la survie et le développement de la profession enseignante. La sociologie a largement exploré le thème des professions. De nombreux auteurs ont proposé différentes caractéristiques permettant de distinguer une profession d'un métier, une occupation d'un travail; de distinguer un professionnel d'un technicien et enfin, de comprendre le processus de professionnalisation d'une profession. En 1979, Laliberté a décrit la professionnalisation d'une profession comme étant « le processus par lequel des personnes exerçant un travail tentent de définir, de protéger et si possible d'étendre les frontières de leur domaine d'activité, c'est-à-dire de leurs actes et de leur clientèle » (p.25).

Selon Bourdoncle (1994) « une profession est une activité qui définit elle-même ses conditions d'exercice, recrute et forme ses futurs membres, fait sa propre police, à l'aide d'un code et d'un conseil d'éthique professionnelle, bref une activité qui en

s'appuyant sur son expertise qui la rend difficilement maîtrisable de l'extérieur, arrive à échapper en large partie au contrôle de ses clients et même à celui de l'État » (p.19).

Bien que plusieurs auteurs (Baynham, 2000; Candlin, Gollin, Plum, Spinks, Stuart-Smith. 1998, cité par Nicoll et Harisson 2003; Lea et Street, 2000) soulèvent que la diversité des pratiques des professeurs d'université provient des attentes qui sont différentes en fonction de la discipline enseignée, il nous apparaît que la pédagogie constitue le point commun à l'enseignement de toutes les disciplines. La professionnalisation en enseignement est, comme le soulignent Wentzel, Lussi Borer et Malet (2015), « un phénomène de convergence culturelle autour d'une redéfinition des attentes vis-à-vis des systèmes d'enseignement et, par conséquent, vis-à-vis des professionnels experts qui ont la responsabilité d'éduquer, de former ou encore de s'adapter aux changements » (p.5).

Nous proposons de décliner la professionnalisation en trois dimensions qui s'inscrivent dans différentes logiques, lesquelles sont articulées les unes par rapport aux autres : 1) la dimension sociale; 2) la dimension intrinsèque et 3) la dimension éthique. Ces trois dimensions sont nommées par certains auteurs comme étant : 1) le professionnisme (Bourdoncle, 1991); 2) la professionnalité (Barbier, 2003) et 3) le professionnalisme

(Gasibirege, 1993; Bourdoncle, 1994) permettent de définir et de préciser le concept de professionnalisation.

De l'analyse de ces trois dimensions émergeront des éléments qui nous apparaissent être au cœur du processus de définition de la profession enseignante et, par conséquent, fortement en relation avec la problématique reliée à l'absence de référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur.

1.1.1 Première dimension : le professionnisme... pour la reconnaissance sociale de la profession

Ce que Bourdoncle (1991) désigne comme étant le « professionnisme » est un processus externe d'affirmation d'un groupe professionnel revendiquant un certain nombre de caractéristiques qui ont été attribuées à leur profession par des études de sociologie des professions. Lang (1999) parle d'une « stratégie de positionnement social » (p. 28) à l'intérieur d'un processus sociologique dynamique et évolutif. Le concept de professionnisme, en lien avec la professionnalisation, apporte un éclairage sur l'émergence et la structuration de groupes sociaux organisés et autonomes qui

contrôlent l'accès à une profession et à son exercice. Le groupe de professionnels exerce un contrôle sur la profession et définit un ensemble de conduites collectives qui permettent de projeter une image constamment rehaussée de la profession de façon à améliorer l'opinion et la perception sociale (Lemosse, 1989). Ainsi, la progression vers un statut plus élevé et plus noble sera facilitée, puisque, comme le souligne Martineau (1999), « les professions sont des construits sociaux et, par conséquent, c'est la reconnaissance sociale et non la validité des savoirs et l'idéal de service qui départage les occupations professionnalisées de celles qui ne le sont pas » (p.15).

Déjà, dans les années 1970, on reconnaissait que dans les universités, là où le statut de professeur est le plus élevé, ce statut est généralement davantage lié à l'aptitude à la recherche qu'à l'aptitude à l'enseignement (Paul, 1979). Un constat renouvelé par Elton (2009) qui remarque la persistance d'une dichotomie entre la fonction de recherche et la fonction d'enseignement. Cette dichotomie a conduit à un système de valeurs où, selon cet auteur, la fonction de recherche est considérée comme nettement plus prestigieuse que la fonction d'enseignement. Ainsi, le mouvement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, dans sa dimension de professionnisme, pourrait passer par la valorisation de l'activité d'enseignement des professeurs et non uniquement par la valorisation de l'activité de recherche.

Un groupe aura une existence en tant que profession s'il parvient à conquérir un espace professionnel et à le contrôler. Cet espace se concrétise dans la reconnaissance du droit d'un professionnel d'être investi du pouvoir exclusif d'exercer un acte professionnel. C'est donc à la dimension professionnisme que nous devons l'apparition des actes professionnels réservés et le champ de compétences professionnelles (là où le terme compétence prend le sens de « juridiction ») qui permettent, par exemple, à un ordre professionnel de réserver un territoire de pratique à ses membres.

Prétendre à ce qui s'appelle un droit d'exercice exclusif s'accompagne généralement de la revendication de reconnaissance de l'autonomie des professionnels. Le statut et l'autonomie professionnelle, « bien que n'étant pas exempts de dimensions pragmatiques, reposent sur des stratégies de reconnaissance où le savoir est étroitement lié au pouvoir » (Martineau, 1999, p.9). Il apparaît donc que la reconnaissance sociale de la valeur de la formation, laquelle peut découler de l'*universitarisation* de celle-ci, se trouve ainsi liée à l'autonomie que la société accordera aux acteurs de la profession.

1.1.2 Deuxième dimension : le développement d'une « professionnalité »

Outre le professionnisme, le concept de professionnalisation recouvre le processus interne de construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession; le développement de la professionnalité. La professionnalisation prise dans la perspective de la professionnalité est, selon Barbier (2003), le sens relié à l'ingénierie de la formation ou au processus de développement de la profession dans l'individu. C'est ce que l'on pourrait appeler la profession dans sa dimension intrinsèque. Pour développer la professionnalité, il s'agit de concevoir des actions, des dispositifs, des systèmes de formation finalisés qui s'articulent autour d'un référentiel des activités professionnelles puisqu'elles obligent la maîtrise d'un ensemble d'activités professionnelles réelles et spécifiques à la profession (Barbier, 2003).

L'autonomie est, selon de nombreux auteurs (Bourdoncle, 1994 ; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999; Perron, 1993; Paquay 1994; Novoa, 1994; Martineau, 1999), l'un des éléments importants de la professionnalité enseignante, car elle permet, avec l'expertise, selon Bourdoncle (1994), de distinguer une profession d'un métier. Il est admis que même s'ils sont tenus par des programmes nationaux, par un projet éducatif (qu'il soit national, local ou institutionnel) et par des règles politiques déterminées par les gouvernements, les professionnels de l'enseignement « conservent

une large part d'appréciation personnelle » (Bouchard, 1997, p.118). Le statut et les compétences développées leur confèrent la légitimité pour réaliser de façon autonome et responsable, des actes professionnels dans un cadre éthique (Paquay, 1994).

En d'autres mots, comme le mentionne Carbonneau (1993), « l'enseignant est appelé à de plus en plus de souplesse et de flexibilité, qui ne seraient possibles que dans un contexte d'autonomie et de responsabilité typique des pratiques professionnelles. » (p. 38). Le professionnel est donc une personne autonome qui pose des actes professionnels et qui est investie de la responsabilité de ses jugements et de ses décisions (Lessard, Tardif et Lahaye, 1991).

Pour Carbonneau (1993), « une profession est caractérisée par un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle » (p. 35); pour d'autres (Lessard et al., 1991; Johnson, 1979; Lainé 2005; Charaudeau, 2000 cité par Beacco, 2007) l'acte professionnel est étroitement lié au jugement du professionnel. Posé en situation complexe, il engage donc le professionnel à exercer ses compétences et à mobiliser un ensemble de ressources dans son champ d'intervention. Ces ressources, des connaissances et des habiletés, mises en œuvre dans l'acte professionnel, ne sont pas accessibles à tous; elles constituent la base de l'expertise du professionnel. Les actes professionnels sont les compétences distinctives du professionnel. L'absence de

référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur constitue donc une forme de barrière au développement de la professionnalité des professionnels de l'enseignement supérieur.

1.1.3 Troisième dimension : le professionnalisme

La professionnalisation de l'enseignement ne saurait se limiter à l'appartenance à un groupe de professionnels socialement reconnus (dimension professionnisme) et au développement de compétences (dimension professionnalité). La professionnalisation est aussi un processus de socialisation professionnelle permettant à l'enseignant de développer graduellement son identité professionnelle, d'assimiler progressivement son rôle professionnel, de même que d'acquérir des valeurs et des attitudes qui constituent la culture du groupe qu'il aspire à intégrer (Bourdoncle, 1994). Le professionnalisme enseignant constitue le fondement du contrat social entre la société et les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Au cœur de ce contrat social, se trouve la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Bien que les concepts de professionnalisme et de professionnalité entretiennent des liens étroits et que l'appréciation de l'enseignant pour le bilan de ses compétences est intimement liée à son identité professionnelle, il apparaît que le développement du professionnalisme va au-delà de l'identité professionnelle individuelle. Le professionnalisme s'inscrit dans la perspective de ce que Bacon (1999) identifie comme le Soi professionnel qui est « un système multidimensionnel comprenant les relations de l'individu envers soi-même et envers les autres signifiants dans son champ professionnel » (p.114). Le professionnalisme serait donc, en quelque sorte, le Soi professionnel collectif de la profession enseignante.

Legault (1996) cite le sociologue René Larouche qui propose une définition du concept de professionnalisme qui met l'accent sur deux aspects : 1) l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques nécessaires (lesquelles nous apparaissent être des ressources à mobiliser dans les compétences) et 2) le processus par lequel les professionnels « intériorisent progressivement les valeurs privilégiées par la collectivité occupationnelle à laquelle ils appartiennent, et adoptent les attitudes ainsi que les comportements qu'ils devront privilégier dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles » (p. 96). En ce sens, pour Heeb et Habery-Knuessi (2015), lorsqu'il est question de compétences, « l'éthique est le terreau indispensable dans lequel la compétence doit prendre racine si elle veut porter le fruit d'un engagement professionnel pérenne » (Heeb et Habery-Knuessi, 2015, p. 26).

Ferré (1949) souligne qu'il « n'y a pas de profession, si l'on met à part le sacerdoce et la magistrature, dont la technique et la morale soient aussi proches l'une de l'autre, aussi pénétrées l'une par l'autre » (p. 10). Lemosse (1989) souligne l'importance de l'éthique professionnelle et mentionne qu'un « vrai professionnel » doit montrer un comportement qui soit le reflet de son adhésion complète au code d'éthique. Pour Heeb et Habery-Knuessi (2015), l'agir professionnel ne peut se limiter à imiter une norme telle qu'un référentiel de compétences. Ces auteurs attirent l'attention sur l'idée que la réflexion reposant sur une axiologie et des choix éthiques est un ancrage qui permet de développer des compétences en accord avec la norme, mais « adossé à une analyse critique, génératrice de sens » (p. 24). Ainsi, comme le mentionne Gohier (1997b, dans Gohier et al. 1999 p. 51), dans la constitution de son identité professionnelle, le professionnel enseignant est appelé, non pas simplement à apprendre et appliquer un code d'éthique préétabli, mais à individualiser sa vision de l'éthique de façon à arrimer ses propres valeurs à celles véhiculées par la profession et cet arrimage se concrétise dans les décisions d'ordre éthique qu'il prendra. Pour Legault (1996), il devient dès lors évident que cette intériorisation progressive des valeurs communes « ne peut se faire que dans un contexte où la vie professionnelle d'une association ou d'un ordre est très près des instances de formation et de pratique » (Legault, 1996, p.96).

1.1.4 La formation professionnalisante

Par sa grande complexité, la tâche d'enseignement exige une double compétence, disciplinaire et pédagogique, et appelle donc une double formation qui se doit de tenir compte à la fois du corpus de connaissances issues de la recherche, d'une part, et des savoirs et des compétences issues des milieux de pratique, d'autre part (Carbonneau 1993) puisque, comme le souligne Bourdoncle (1994), certains savoirs de la pratique réelle ne sont détenus que par les professionnels. La formation initiale des enseignants constitue un moment de développement professionnel de l'enseignant (Carbonneau, 1993). Dans cette perspective, le maintien de liens avec l'université, par le biais de la formation continue est l'un des leviers ayant pour objectif d'accroître la professionnalité des enseignants (Paquay, 1994) et de poursuivre un cheminement professionnel qui s'inscrit dans un processus de perfectionnement continu qui ne vise pas uniquement à combler d'éventuelles lacunes d'une formation initiale jugée inadéquate (Carbonneau, 1993).

Qu'est-ce qu'une formation professionnalisante? Déjà en 1979, Lecompte soulignait l'importance d'accorder une plus grande attention non seulement au contenu, mais aussi à la façon d'offrir des activités de formation. Au-delà d'une « formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée » (Bourdoncle 1994, p. 22), Altet

(2010) propose de définir la formation professionnalisante en enseignement au moyen des caractéristiques suivantes : 1) elle vise à une maîtrise professionnelle; 2) elle privilégie une finalité pratique, à savoir, la construction et le développement des compétences professionnelles; 3) elle vise l'appropriation de savoirs professionnels sur les plans disciplinaire, didactique et pédagogique et l'appropriation de savoir-faire et de savoir-être; 4) elle engage à mobiliser ces savoirs dans la pratique enseignante; 5) elle insiste sur la dimension des « savoirs pour enseigner » (p.17) pour compléter les « savoirs à enseigner » (ibid).

Comme le souligne Tardif et Gauthier (1999), « la professionnalisation de l'enseignement est liée historiquement à « l'universitarisation » de la formation des maîtres » (p. 155). L'idée que le professionnel est détenteur d'une formation spécialisée, généralement acquise en milieu universitaire nous apparaît faire consensus (Gohier et al., 1999; Carbonneau, 1993; Perron, 1993). L'universitarisation de la formation engage à ce que les savoirs professionnels soient transmis, créés et accumulés selon les règles du milieu universitaire, ce qui a pour effet de valoriser les activités de recherche sur la profession (Bourdoncle, 2009).

1.2 Modélisation de la problématique par la méthode des systèmes souples

Comme mentionné précédemment, notre problématique a été construite avec le modèle CATWOE de Checkland, autour du problème central qui est l'absence de référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur. Cette modélisation permet d'explicitier six composantes de la problématique. Ces six composantes sont : le client, les acteurs, les tâches, la vision du monde (*weltanschauung*), le propriétaire (*owner*) et l'environnement; d'où l'acronyme CATWOE.

1.2.1 Client

Au cœur de cette problématique liée à l'absence de référentiel de compétences pédagogiques en enseignement supérieur, se retrouve le regroupement des enseignants œuvrant au sein des différents ordres d'enseignement aux études postsecondaires au Québec (ordre collégial et ordre universitaire) et aussi de par le monde. Si un tel référentiel devait être proposé, ces enseignants en seraient les bénéficiaires directs puisqu'il s'agit de leurs compétences professionnelles. Comme le mentionne Gohier et al. (1999), l'enseignant, de même que le futur enseignant, contribue à la redéfinition de la profession enseignante en participant à la constitution de leur identité professionnelle.

Selon les mêmes auteurs, ce processus évolutif constitue l'un des moteurs de la professionnalisation de l'enseignement puisque les enseignants en sont les principaux acteurs; des acteurs qui « se posent comme des décideurs – ayant voix au chapitre – plutôt que comme de simples exécutants » (p. 22).

Au Québec seulement, dans le réseau universitaire, se dénombrait en 2015 plus de 18 000 enseignants et ce, incluant les professeurs, les professeurs cliniciens et les chargés de cours, tandis que le réseau collégial en comptait 25 600. Puisque ce sont les bénéficiaires directs d'une éventuelle résolution de la problématique, ce sont donc les clients au sens du modèle CATWOE.

1.2.2 Acteurs

Différents acteurs se trouvent directement concernés par cette problématique. Les tâches de chacun de ces acteurs seront définies de façon détaillée à la section suivante. Nous nous limiterons ici à les nommer. Dans la modélisation, selon l'approche des systèmes souples, le regroupement des professionnels de l'enseignement supérieur, lequel englobe de façon générale les professeurs et les chargés de cours œuvrant en

milieu universitaire ainsi que les enseignants du milieu collégial, se voient attribuer un double statut : celui de client – en tant que bénéficiaire d’une éventuelle résolution de la problématique – et celui d’acteur – en tant que participant actif ayant un rôle à endosser dans cette résolution. Par ailleurs, les étudiants aux études postsecondaires, les concepteurs de programme de formation pédagogique en enseignement supérieur, les conseillers pédagogiques des établissements d’enseignement supérieur, les directions d’établissements d’enseignement supérieur (recteurs et vice-recteurs en milieu universitaire et directeurs des études en milieu collégial), les ministères de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, ainsi que les chercheurs universitaires en pédagogie sont des acteurs de cette problématique.

Il serait raisonnable de penser que d’autres intervenants pourraient être considérés comme des acteurs de cette problématique. Cependant, pour les fins du présent mémoire de recherche, les acteurs les plus engagés dans la problématique ont été nommés précédemment.

1.2.3 Tâches des acteurs pour la transformation du système d'activités humaines

Ce projet de recherche est effectué en ayant recours à l'approche de recherche développement selon le modèle de Harvey et Loisel (2009) qui est une méthode de recherche développement pour laquelle la participation « des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit et les besoins du milieu » (p. 52). La présente analyse de la problématique de recherche amène par conséquent à définir un ensemble de tâches pour les acteurs identifiés dans le paragraphe précédent. L'engagement de tous ces acteurs vise essentiellement à mettre la perspective et la réflexion des différents intervenants du milieu de l'enseignement supérieur au bénéfice de la démarche de recherche développement.

1.2.3.1 Tâches des professionnels de l'enseignement supérieur

Puisqu'ils sont à la fois clients et acteur de cette problématique, les enseignants pourraient être qualifiés de clients actifs. Ils peuvent poser des actions concrètes visant à améliorer le système d'activités humaines qu'est l'enseignement supérieur, voire des actions pouvant mener à la résolution des problématiques reliées à l'absence de

référentiel de compétences. En 1999, Gohier et al. constataient que « la profession enseignante se transforme elle-même par la dynamique interactive entre l'enseignant et sa profession qu'il contribue à redéfinir » (p. 51). Il apparaît aujourd'hui que la mouvance de transformation demeure constante. Considérant ce qui a été mentionné au sujet du processus de professionnalisation de la profession en enseignement supérieur, il importe que les enseignants envisagent leur tâche d'enseignement dans la perspective de la professionnalisation. Dans une telle perspective, un enseignant aux études postsecondaires ne peut se limiter à être un chercheur ou un spécialiste de sa discipline, il doit se considérer comme un professionnel de l'enseignement et doit envisager le développement de ses compétences pédagogiques comme étant un élément essentiel de l'exercice de sa profession. Cyranoski, Gilbert, Ledford, Nayar et Yahia (2011 cité par Jensen 2011) mentionnent qu'aux États-Unis, environ un tiers des étudiants de cycle supérieur deviendront des enseignants au postsecondaire. Quant à Jensen (2011), il remarque que la plupart d'entre eux assumeront cette fonction sans avoir suivi de formation à la pédagogie et ce, malgré l'existence de ce genre de programmes dans plus de 295 universités américaines. Cet auteur remet en question l'idée que ce type de préparation à l'enseignement ne soit pas obligatoire comme c'est le cas pour les enseignants en formation au secondaire.

Pour trouver des solutions à ce problème, Jensen (2011) suggère d'adopter une approche basée sur les données probantes, de consulter des écrits scientifiques avec

l'objectif de repérer les stratégies les plus efficaces en fonction de son contexte d'enseignement, de rejoindre des groupes professionnels organisés se spécialisant dans la diffusion de résultats de recherche en éducation, de participer à des activités de formation (séminaires, conférences, ateliers) et de consulter des ressources en pédagogie. À cela s'ajoute la participation à des démarches de recherche-action-formation (Zuber-Skerritt, 1992; Walker, 2001) seul ou avec ses pairs, de même que l'adoption d'une posture de praticien chercheur (Bédard, 2014). Pour Pill (2005), le développement professionnel doit devenir un engagement naturel des enseignants du supérieur. En ce sens les travaux de Gilis, Clement, Laga, Pauwels (2008) ont permis de constater que, lorsque soumis à la communauté, le référentiel de compétences développé a fourni un langage pour parler de pédagogie. Cet outil est devenu un point de référence pour cartographier le développement professionnel individuel car plusieurs l'ont utilisé comme base de réflexion pour la rédaction du portfolio d'enseignement. Dès lors, l'efficacité de l'ensemble des actions que les professionnels de l'enseignement supérieur pourraient déployer, ne pourrait qu'être améliorée si un référentiel de compétences professionnelles était adopté plus largement que par chacune des institutions séparément.

Par ailleurs, dans l'expérience de recherche développement de Nielson (2003; cité par Loisel et Harvey, 2007), la participation des acteurs a été sollicitée afin de permettre au concepteur-chercheur d'obtenir de l'information sur des éléments tels que la qualité

de l'expérience d'utilisation du produit, la facilité d'utilisation et la satisfaction de l'utilisateur en ce qui concerne le produit. Cette participation active s'inscrit aussi dans la perspective de Loisel et Harvey (2007). En effet, dans leur modèle de recherche développement, ces derniers proposent une étape de mise à l'essai qui devient un moyen pour le concepteur-chercheur d'analyser les interactions entre le produit en cours de développement et l'utilisateur à qui ce produit est destiné afin d'améliorer le prototype en essai.

1.2.3.2 Tâches des étudiants.

Les étudiants, étant bénéficiaires du système d'activités humaines qu'est l'enseignement supérieur, peuvent collaborer à l'amélioration de celui-ci et être mis à contribution en vue d'établir un référentiel de compétences pédagogiques en enseignement supérieur. Jensen (2011) remarque que la qualité de l'enseignement est souvent évaluée par le biais de questionnaires d'appréciation des étudiants. Cette pratique est controversée notamment en raison de la difficulté à interpréter les résultats et dû au fait que le processus recourt à des instruments non standardisés (Emery, Kramer et Tian 2003; Mason, Edwards et Roach, 2002; Wright, 2006). Dès lors, si un chercheur sollicitait la participation des étudiants à des activités d'évaluation des compétences pédagogiques qui vont au-delà des questionnaires d'appréciation, ceux-

ci seraient en mesure de fournir une perspective provenant d'un angle particulier permettant la mise en lumière d'éléments spécifiques.

1.2.3.3 Tâches des concepteurs de programme de formation pédagogique.

En raison de l'absence d'un référentiel de compétences, ces acteurs ont un rôle important à jouer dans la situation actuelle. En effet, cette absence de référent sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer pour orienter le développement de leurs compétences doit amener les concepteurs de programme de formation pédagogique à concevoir des formations complètes et non ponctuelles, à préciser les compétences qui sont visées par ces formations, à expliciter les principes qui les sous-tendent et à montrer en quoi ces formations sont susceptibles de contribuer au développement de compétences pédagogiques. Dès lors, l'élaboration de cette vision d'ensemble d'un programme de développement de compétences pédagogiques, dont le contenu serait fondé sur les résultats de la recherche scientifique, pourrait combler un vide laissé par une offre de formation proposant souvent des formations ponctuelles conçues sans lien tangible entre elles et sans véritable vision globale sur les fondements théoriques du contenu.

Les travaux de Pill (2005) ont analysé quatre différents modèles de développement professionnel : 1) le modèle du praticien réflexif basé sur les travaux de Schön et Argyris, 2) le modèle de la recherche-action basé sur le modèle CRASP développé par Zuber-Skerritt (1992), 3) le modèle de développement de novice à expert basé sur le modèle de Dreyfus et Dreyfus (1986, cité par Pill, 2005) et 4) les approches métacognitives basées sur le cadre de Erault (1994, cité par Pill, 2005). Ces travaux amènent Pill (2005) à conclure que les résultats des recherches à propos de l'efficacité des modèles de développement professionnel auraient avantage à être diffusés aux concepteurs de formation initiale et continue.

1.2.3.4 Tâches des conseillers pédagogiques

Les tâches des conseillers pédagogiques dans le système d'activités humaines qui est celui de l'enseignement aux études post-secondaires pourraient se résumer à être un catalyseur de changement des pratiques professionnelles. Comme le soulignent Frenay, Saroyan, Taylor, Bédard, Clement, Rege Colet, Paul et Kolmos (2010), il est essentiel que « la pratique de conseil et d'accompagnement pédagogique soit ancrée dans des cadres de référence théoriques solides » (p. 73). Le conseiller peut travailler sur plusieurs plans pour créer un environnement favorisant l'excellence en pédagogie de

l'enseignement supérieur notamment en organisant diverses activités pédagogiques telles que des conférences, des ateliers de formation, etc., en mettant en place des groupes d'accompagnement comme des communautés de pratique, des activités de mentorat individuel ou de groupe, etc., en offrant des consultations individuelles pour accompagner le développement pédagogique, en faisant la promotion des bonnes pratiques présentes dans le milieu, en participant à la conception d'outils basés sur les résultats de la recherche scientifique en pédagogie de l'enseignement supérieur, etc.

1.2.3.5 Tâches des directions d'établissement d'enseignement supérieur

Le rôle des directions d'établissements d'enseignement supérieur peut se résumer à soutenir le développement professionnel des enseignants. La façon d'endosser ce rôle peut se décliner en de nombreuses tâches. Afin de contribuer au développement de compétences pédagogiques, les directions de collèges ou d'universités disposent de plusieurs leviers d'action. Ces leviers sont, notamment, la mise en place ou le financement de programmes d'insertion ou de développement professionnel, la mise à disposition de ressources visant à accompagner le développement professionnel, par exemple, des conseillers technopédagogiques ou des activités pédagogiques. Il y a aussi l'adoption de politiques visant à valoriser la fonction d'enseignement et à favoriser

l'excellence en enseignement. Ces politiques peuvent, entre autres, donner lieu à la remise de prix de reconnaissance de la qualité des pratiques pédagogiques, à des allègements de tâches pour la participation à des activités de développement professionnel ou à l'attribution de financement interne pour des projets de recherche interdisciplinaire axés sur la pédagogie en enseignement supérieur.

D'autre part, en ce qui concerne le processus d'appréciation de l'enseignement, certains travaux (Marsh et Roche, 1994; Neumann 2000) ont soulevé qu'il ne conduisait pas nécessairement à l'amélioration de pratiques d'enseignement en raison du faible accompagnement dont bénéficie les enseignants qui reçoivent leurs résultats. Ce manque de soutien engendre parfois une certaine incompréhension chez l'enseignant pour qui ce processus peut rester sans effet. Concrètement, l'enseignant n'obtient parfois aucune information sur les éléments à améliorer et rien n'assure que ce dernier décidera d'utiliser les résultats et les commentaires dans une perspective de développement de ses compétences. Neumann (2000) et Ballantyne, Borthwick et Packer (2000) s'entendent pour affirmer que ces données sont utilisées davantage pour des processus administratifs tels que les dossiers de promotion. Finalement, les directions d'établissement auraient tout intérêt à revoir les pratiques visant à recueillir l'appréciation des étudiants de la qualité des enseignements avec l'objectif d'obtenir des informations pertinentes sur les compétences du corps enseignant.

1.2.3.6 Tâches des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Le rôle de ces ministères est de chapeauter les activités d'enseignement supérieur. Ils peuvent donc encourager le développement de programmes crédités de formation pédagogique en enseignement supérieur, comme les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement collégial.

1.2.3.7 Tâches des chercheurs universitaires

De nos jours, la recherche en lien avec la pédagogie en enseignement supérieur est en effervescence. De façon générale, les chercheurs ont dépassé le préjugé que l'adoption de pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage ne pouvait être qu'au service de l'apprentissage des enfants et des jeunes adolescents. Désormais, de nombreux travaux de recherche montrent que l'enseignement dans les milieux universitaires et collégiaux requiert des compétences pédagogiques particulières et s'appuie sur des données probantes. Déjà, au début des années 1990, Perron et al. reconnaissaient que :

« l'avenir des sciences de l'éducation et leur progression vers une plus grande intégration passerait par la professionnalisation de la formation et par le rapprochement des lieux de pratique, qui apparaissent de plus en plus comme des lieux de production de savoirs pédagogiques et didactiques. L'université jouerait ici un rôle de

légitimation des savoirs pratiques, en les rationalisant, en les objectivant et en les diffusant à l'ensemble de la profession » (Perron et al. 1993, p.21).

Legendre (2005) définit la recherche développement comme étant une méthode de « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). Comme le soulignent Loisel et Harvey (2007), cette définition fait ressortir l'importance des connaissances scientifiques et des données de recherche pour nourrir l'expérience de recherche développement. Il s'agit là de la contribution des chercheurs en pédagogie de l'enseignement supérieur pour la transformation du système d'activités humaines qui nous préoccupe.

1.2.4 Weltanschauung (vision du monde)

Plusieurs éléments construisent la vision du monde traversant cette problématique reliée à l'absence de référentiel pour le développement des compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur. Il y a plusieurs conceptions de l'acte d'enseigner qui coexistent dans les milieux d'enseignement et plus particulièrement dans ceux de l'enseignement supérieur. Barbier (2003) fait état de la culture de l'enseignement qui

est en quelque sorte la weltanschauung la plus partagée concernant le système d'activités humaines qu'est l'éducation au supérieur. Dans cette conception de l'acte d'enseigner, la notion centrale est celle du savoir. Certains auteurs parleront de l'approche centrée sur le professeur (*teacher-centered*).

« Nous sommes en présence de systèmes dans lesquels l'espace éducatif fonctionne comme un espace de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable. [...] Du côté du public cible, l'hypothèse est que les savoirs s'approprient. [...] L'enseignant apparaît comme le détenteur et le transmetteur de savoirs [...]. Derrière cela on a un modèle d'application théorie-pratique : ce que l'on fait dans l'enseignement c'est de l'ordre de la théorie et quand on est au travail c'est de la pratique ». (Barbier, 2003, p.6).

Il s'agit là d'une conception qui est très largement répandue et son incidence sur l'ensemble des pratiques du milieu de l'enseignement est indéniable.

Barbier (2003) explicite une seconde culture : la culture de la formation. Elle s'est développée, soutient-il, dans une perspective plutôt critique par rapport à la première culture, celle de l'enseignement. On parle ici de l'apprenant, ou même du « *s'éduquant*, pour insister sur l'activité forte de la part du public cible » (Barbier, 2003, p.6). C'est une conception de l'acte d'enseigner où l'espace éducatif y est conçu comme un espace de développement de nouvelles capacités qui pourront être transférées dans la pratique professionnelle. « Le lieu de formation est le lieu d'apparition d'une plus-value de

capacités » (ibid). Il s'agit de ce que certains auteurs appellent le paradigme de l'apprentissage ou l'approche centrée sur l'apprenant (*student-centered*).

À ces deux différentes cultures s'en ajoute une troisième que Barbier (2003) appelle la culture de la professionnalisation. La conception de l'acte d'enseigner qui est associée à cette culture engage à mettre en place des situations d'apprentissage en contexte authentique. Le contexte d'enseignement n'existe plus, les enseignants travaillent dans des situations réelles. La notion dominante devient celle de la compétence. L'espace éducatif en est un de développement de compétences. La professionnalisation vise à la fois le changement de l'acteur qui est, dans ce cas-ci, l'étudiant aux études postsecondaires et le changement de l'action. L'enseignant est donc défini comme un accompagnateur du changement. Il s'agit de l'approche par compétences.

Si ces trois cultures s'entrecroisent dans le milieu de l'enseignement supérieur et teintent la façon d'y enseigner, il serait raisonnable de penser que ces trois paradigmes constituent aussi des façons d'envisager la profession en enseignement supérieur. Par conséquent, il importe, dans une perspective professionnalisante, de s'appuyer sur un référentiel de compétences pédagogiques pour le développement des compétences des enseignants de l'enseignement supérieur.

1.2.5 Owner

Le propriétaire (*owner*) de cette problématique liée à l'absence de référentiel pour le développement des compétences pédagogiques en enseignement supérieur au sens du modèle d'analyse des systèmes souples doit être celui qui dispose du pouvoir : le pouvoir de modifier le système d'activités humaines. Nous concevons ici que le propriétaire est représenté par les professionnels de l'enseignement supérieur. En effet, ce sont eux qui disposent du pouvoir, le pouvoir d'adhérer à un référentiel de compétences qui soit issu de la recherche universitaire (les chercheurs universitaires sont aussi des enseignants pour la plupart), le pouvoir de se regrouper autour d'une vision de la professionnalisation de leur profession d'enseignant. Les professionnels de l'enseignement supérieurs ont un important rôle à jouer et doivent participer à la démarche afin d'éviter de l'ajouter aux « multiples référentiels régissant les formations, œuvre avant tout techniques des responsables de formation et des professionnels échappant à toute discussion collective lors de leur élaboration » (Heeb et Habery-Knuessi, 2015, p 22)

1.2.6 Environnement

Les données environnementales influant sur le système d'activités humaines et donc qui sont susceptibles d'avoir un impact sur les actions posées par les acteurs, soit les

tâches, en l'absence de référentiel pour orienter le développement des compétences pédagogiques en enseignement supérieur, sont peu nombreuses.

Néanmoins, il importe de soumettre la question de la qualité des enseignements post-secondaires considérant que, selon les données du MESRST recueillies en 2009, « près de la moitié des Québécoises et des Québécois détiennent un diplôme collégial et le tiers, au moins un grade universitaire » (MESRST, 2012, p.8). Il y a plus de 200 000 étudiants au collégial et près de 300 000 étudiants actuellement à l'université et le système compte plus de 30 000 professeurs et enseignants dans ces 2 ordres d'enseignement. Au cours des dix dernières années, à l'université, il y avait en moyenne 21 étudiants à temps plein pour chaque professeur régulier (MESRST, 2012). Soulignons que l'enseignement supérieur permet le rayonnement du Québec sur le plan international et que la qualité de l'enseignement supérieur attire chaque année plusieurs dizaines de milliers d'étudiants internationaux. Entre 2001 et 2010, ce nombre est passé de 21 724 à 35 484, soit une augmentation de 63% sur dix ans. Rappelons également que notre réseau d'enseignement supérieur attire les subventions de sources internationales et ce, à hauteur de 82 millions de dollars pour l'année 2008-2009, par exemple (MESRST, 2012).

Plusieurs raisons militent en faveur d'un examen contemporain de l'enjeu de la qualité de l'enseignement supérieur, près d'un demi-siècle après la publication du Rapport Parent (1963-1964) notamment parce qu'il y a eu démocratisation de l'enseignement supérieur et que cette démocratisation facilite l'accès aux études supérieures et, de ce fait, favorise l'égalité des chances et la prospérité au Québec. De plus, un enseignement supérieur de qualité permet au système de répondre aux attentes du marché du travail à l'égard des compétences des professionnels formés. Le Québec d'aujourd'hui s'engage résolument dans la société du savoir et la qualité de l'enseignement constitue une condition sine qua non pour permettre le développement économique. Ajoutons que la reconnaissance des diplômes constitue un facteur important pour accroître la mobilité socioéconomique de la main-d'œuvre professionnelle en contexte de mondialisation. En outre, il importe de se pencher sur cet enjeu au moment où les établissements sont, selon l'UNESCO, « confrontés à un bouleversement sans précédent des schémas classiques de production, de diffusion et d'application des connaissances » (2005, p.27).

Les contraintes législatives qui sont susceptibles d'influer sur la problématique reliée à l'absence de référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur sont pratiquement inexistantes.

Contrairement à la législation prévue sur le plan de l'enseignement primaire et secondaire dans le code civil du Québec par l'intermédiaire de la Loi sur l'instruction publique, il nous a été impossible de retrouver une quelconque allusion aux obligations de l'enseignant dans le cadre des études postsecondaires. En effet, il existe un ensemble de devoirs attribués à l'enseignant du primaire et du secondaire en vertu de l'article 22 de ladite loi. Ces devoirs sont les suivants :

« de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle; de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière et finalement de respecter le projet éducatif de l'école. » (Code civil du Québec, RLRQ c C-1991)

Les établissements d'enseignement supérieur et leurs enseignants, en vertu du principe de liberté académique, jouissent d'une grande autonomie. La mission du ministre de l'Enseignement supérieur consiste à soutenir le développement et promouvoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. Malgré les dispositions gouvernementales à cet égard, cette mission ministérielle se trouve, en quelque sorte, déléguée aux établissements qui remplissent celle-ci auprès des enseignants de l'enseignement supérieur.

1.3 Conclusion du chapitre problématique

La figure 1 présente une synthèse des informations détaillées selon l'approche des systèmes souples de Checkland (1981).

Clients

Les enseignants en enseignement supérieur

Owner (propriétaire)

Les enseignants en enseignement supérieur

Environnement

- Au Québec : ½ a un diplôme collégial; ½ a un grade universitaire;
- 200 000 étudiants au collégial et 300 000 à l'université;
- 30 000 professeurs et enseignant en enseignement supérieur;
- 21 étudiants à temps plein par professeur (10 ans);
- Rayonnement international : augmentation des étudiants étrangers et des subventions de sources internationales;
- Démocratisation de l'enseignement supérieur (après le rapport Parent) qui favorise l'égalité des chances et la prospérité du Québec;
- Attentes élevées sur le marché du travail;
- L'enseignement supérieur de qualité influence le développement économique et mobilité socioéconomique dans un contexte de mondialisation;
- Les établissements d'enseignement supérieurs sont confrontés à un bouleversement des schémas classique de production, diffusion et d'application des connaissances;
- Loi sur le MESRST : mission de soutien du développement et de promotion de la qualité des enseignements;
- Pas de devoirs attribués à l'enseignant post-secondaire (parallèle avec la Loi sur l'instruction publique);
- Autonomie de l'institution donc en dépit du contexte législatif ce sont les directions d'établissement d'enseignement supérieur qui assument la mission du ministre MESRT.

Acteurs

- 1- Les enseignants en enseignement supérieur;
- 2- Les étudiants aux études post-secondaires;
- 3- Les concepteurs de formation pédagogique des enseignants;
- 4- Les conseillers pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur;
- 5- Les directions d'établissement d'enseignement supérieur;
- 6- Le MEES;
- 7- Les chercheurs universitaires en pédagogie.

Synthèse de la problématique reliée à l'absence de référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur

Welstanchauung

Vision véhiculée par le plan stratégique 2010-2015 UQTR

La posture réflexive et les compétences élevées sont des enjeux majeurs de la formation d'enseignants professionnels (Paquay, 2002)

Professionalisation : professionnalité (Lang, 1999; Barbier 2003) et professionnisme (Bourdoncle, 1991; Barbier 2003)

Culture de l'enseignement (Barbier 2003)

Culture de la formation (Barbier 2003)

Culture de la professionnalisation (Barbier 2003)

Tâches des acteurs

1- Les enseignants en enseignement supérieur;

Envisager leur tâche avec la perspective de la professionnalisation;
Envisager le développement de ses compétences pédagogiques;
Participer à des activités pédagogiques;
S'engager dans des démarches de formation;
Collabore à des démarches de R-A-F;
Consommer de la littérature scientifique en pédagogie;
Adopter des pratiques professionnelles fondées sur les résultats de la recherche.

2- Les étudiants aux études post-secondaires;

Fournir des informations sur les compétences pédagogiques via la participation à des démarches de recherche

3- Les concepteurs de formation pédagogique des enseignants;

Concevoir des programmes de formation (et non des formations ponctuelles) qui possèdent des fondements théoriques qui sont accord avec la recherche scientifique;
Préciser les compétences visées par les formations;
Élaborer une vue d'ensemble pour des programmes de développement de compétences pédagogiques.

4- Les conseillers pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur;

Catalyseur de changement des pratiques professionnelles;
Créer un environnement qui favorise l'excellence en pédagogie;
Organiser des activités pédagogiques;
Mettre en place des groupes d'accompagnement (mentorat, communauté de pratique);
Offrir des consultations individuelles;
Faire la promotion des bonnes pratiques;
Participer à la conception d'outils basés sur les résultats de la recherche.

5- Les directions d'établissement d'enseignement supérieur;

Soutenir le développement professionnel des enseignants;
Mettre en place et financer des programmes internes;
Mettre des ressources à disposition pour le développement professionnel;
Adopter des politiques qui favorisent l'excellence en enseignement;
Revoir les pratiques d'appréciation des enseignements par les étudiants.

6- Le MEES;

Encourager le développement de programmes crédités de formation pédagogiques en enseignement supérieur.

7- Les chercheurs universitaires en pédagogie

Produire et diffuser des connaissances issues de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

D'abord définir ce qu'est une compétence...

Qu'est-ce qu'une compétence? Qu'entend-on par-là? De nombreux auteurs ont souligné qu'il s'agit d'un concept dont les contours ne sont pas nets, certains ont parlé de « terme omnibus », « mot valise », « fourre-tout ». Pour Stroobants (2002 cité par Carette et Rey, 2010), ce « terme flou et ambigu continue de faire l'objet de tentatives d'éclaircissement, de tâtonnements multiples et contradictoires, tant et si bien que son mode d'existence principal est d'entretenir une intense activité de redéfinition » (p. 68). En effet, de nombreux auteurs (Tardif, 2000; 2006, Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1998; Romainville, Bernaerdt, Delroy, Genard, Leroy, Paquay et Wolfs, 1998; Rey, 1996, Roegiers, 2000; Jonnaert, 2017) ont proposé leur définition du concept dans le milieu francophone; définitions faisant l'objet de critiques par les tenants des différentes perspectives. Gilis et al. (2008) relèvent aussi l'absence de définition qui soit communément acceptée pour le concept de compétence dans les écrits scientifiques anglophones. Ces auteurs mentionnent cependant que la plupart des définitions

décrivent la compétence comme une intégration de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes qui rendent possible de réussir adéquatement dans un travail et dans une organisation. Selon ces auteurs, les définitions existantes soulignent aussi que les compétences deviennent visibles dans le comportement de l'individu et que celles-ci ne doivent pas être perçues comme des caractéristiques fixées, mais plutôt comme étant en développement.

Guillemette et Gauthier (2006) distinguent d'une part, la perspective dichotomique inspirée de Chomsky (1957) selon laquelle la compétence est un potentiel d'action (et non l'action elle-même) qui s'actualise dans une performance, laquelle devient l'indicateur de la présence de la compétence elle-même. D'autre part, la perspective voulant que les concepts de compétence et d'action ne puissent pas être dissociés (Baudouin, 2002, Boyé et Ropert, 1994, Bronckart et Dolz, 2002; De Montmollin, 1996; Dugué, 1999, Malglaive, 1994; Minet et Parlier, 1996; Ollagnier, 2002; Ropé et Tanguy, 1994) et qu'une compétence soit caractérisée par une action de mobilisation spontanée et pertinente de ressources, cette perspective, selon Letor et Vanderberg (2003), est « adoptée dans le monde éducatif francophone » (p.5). Dans une publication récente, Tardif revient sur les nombreuses définitions du concept de compétences et affirme qu'un consensus semble exister autour du lien essentiel entre compétence et action (Tardif, 2017). Pour les besoins de ce chapitre et en accord avec cette dernière perspective, nous proposons de définir le concept de compétence comme suit :

La compétence est une action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations. (Guillemette, Leblanc et Renaud, 2019).

2.1 Constat 1 : la compétence est une action

Elle n'est pas une qualité de l'action, ni une ressource ou un ensemble de ressources, ni un potentiel, ni même une caractéristique de la personne. La perspective de la compétence en tant qu'action ne nie pas l'importance de « la connaissance », elle la lie plutôt à la pratique comme le soutient Jessup (1991). Il s'agit, comme le soulignent Guillemette et Gauthier (2008), de réunir compétences et connaissances à l'intérieur d'un modèle intégrateur « dans lequel les habiletés pratiques sont intimement liées aux connaissances nécessaires à l'accomplissement efficace du travail » (Guillemette et Gauthier 2008, p. 15-16) et ce, de façon adaptée à une situation réelle.

Il est donc possible de préciser les trajectoires de développement des compétences, c'est-à-dire décrire la compétence telle qu'on s'attend à ce qu'elle soit développée au

terme d'une formation et de déterminer des stades de développement de la compétence à l'aide d'indicateurs observables.

2.2 Constat 2 : la compétence est une action réflexive

La perspective de la compétence en tant qu'action ne doit pas souffrir de la critique réductionniste la ramenant à un comportement observable, mesurable, spécifique et « atomisé » (Norris 1991; Reynolds et Salter 1995; Whitty, 1994). Le processus de développement des compétences professionnelles n'a rien en commun avec un modèle taylorien de formation où l'on forme de simples exécutants. Ce processus est plutôt lié à la pratique réflexive, selon la perspective de Schön. En ce sens, l'action doit être accompagnée d'une réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action. Comme le souligne Houssaye (2015), « il ne s'agit plus que le sujet reproduise des schèmes ou des modes de pensées préétablis. [...] Dans le cadre d'une évolution constante, la compétence renvoie à une perfectibilité sans fin de l'activité de l'individu par lui-même » (p.11) en faisant de son action l'objet de sa propre activité réflexive. « L'agir doit être éclairé par une réflexion reposant sur une axiologie et des choix éthiques qui feront de lui un agir orienté » (Heeb et Haberey-Knuessi, 2015, p. 24).

La pratique réflexive engage le professionnel dans une démarche de réflexivité sur son action professionnelle et lui procure une occasion de se mettre à distance par rapport à son action, de prendre un certain recul pour s'observer dans sa pratique. Pour Schön, une expérience ne peut être formatrice sans une activité de réflexion.

Dans la perspective de Dewey, l'action se compose de deux dimensions : l'extériorité qui est constituée des comportements observables et l'intériorité qui est constituée des pensées au moment du déroulement de ces comportements. Pour Dewey, la dimension intérieure de l'expérience humaine représente le sens que la personne attribue à l'action en cours et, de ce fait, elle fait intrinsèquement partie de l'action : c'est la *réflexion-dans-cette-action*. Au moment de la pratique réflexive, le professionnel pose un regard sur ces deux dimensions de l'action. Il explicite ses actions au cours du déroulement d'une expérience et ses pensées lesquelles pourraient être assimilée au dialogue intérieur relié à l'action qu'il pose. Lorsque ces deux activités d'explicitation ne se nourrissent pas l'une l'autre, il arrive qu'on constate des écarts importants entre l'explicitation que le praticien fait de l'expérience et l'action telle qu'elle s'est déroulée. Cet écart entre ce que Argyris et Schön (1974) désignent comme étant la théorie professée (espoused theory) et la théorie en usage (theory-in-use), peut être rendu conscient pour le praticien par la prise de recul par rapport à l'extériorité ET l'intériorité de l'action.

La pratique réflexive comporte trois réflexions qui sont imbriquées entre elles : la réflexion *dans* l'action, la réflexion *sur* l'action et la réflexion *pour* l'action. Pour Schön (1982), la pratique réflexive engage une réflexion sur l'action qui est à la fois rétrospective, au sens où le praticien mène une *réflexion sur* une expérience vécue, et prospective, au sens où le praticien mène une *réflexion pour* transformer et améliorer l'action. Ces deux réflexions peuvent être réalisées en cours d'action (réflexion *dans* l'action) ou a posteriori. Lorsque le praticien effectue la réflexion dans l'action, il prend conscience de l'intériorité et de l'extériorité de son action professionnelle au moment même où l'expérience se déroule de façon à adapter sa toute prochaine action. Il est possible de dire que la réflexion en cours d'action comprend une réflexion sur l'action soit une « réflexion sur » qui s'accompagne d'une intention d'améliorer l'action au fur et à mesure qui est une « réflexion pour ».

Selon le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), un professionnel développe ses compétences en améliorant la qualité de sa réflexion dans l'action. Son modèle prévoit que l'une des façons de faire de la pratique réflexive consiste à élucider ses « théories en usage ». Ainsi le praticien réflexif prend conscience de la logique ou de la rationalité qui sous-tend son action. Le praticien réflexif ne se place pas dans une perspective d'évaluation du passé, mais bien dans une perspective d'amélioration du futur. Pour ce faire, il confronte ses « théories en usage » à de nouveaux savoirs, à des résultats de la recherche, à des fondements théoriques. Il prend une décision et planifie son action

future. Dès lors, il apparaît que le développement de l'habileté à mener une réflexion *dans* l'action qui est une « réflexion dans-sur-pour » qui soit méthodique et conscientisée et qui se fait en menant rigoureusement une réflexion après l'action. Schön dira que le praticien se rend apte à « converser avec la situation ». En d'autres mots, c'est par la réflexion après l'action que le professionnel apprend la réflexion dans l'action. Ainsi, il s'autorégule constamment et se distingue du modèle de l'enseignant-technicien (Paquay, 1994).

2.3 Constat 3 : la compétence est une mobilisation de ressources

Le processus de mobilisation inclut une opération de sélection parmi l'ensemble des ressources acquises (Connelly et Bruner, 1974; De Terssac, 2001; Jonnaert, 2002a; Le Boterf, 1999; Rey, 1998; Tardif et Presseau, 1998; Toupin, 1998) et une opération de combinaison des ressources sélectionnées (Amherdt, 2000; Bain, 2002; Batal, 1997, Bellier, 2000; Bezsonoff, 2000; Chown et Last, 1993; De Ketele, 2001; De Landsheere, 1988; De Terssac, 2001; Fernagu-Oudet, 2001; Flück, 2001; Gilbert et Parlier, 1999; Gonczi, 1997; Hargreaves, 1993; Hyland, 1993; Jonnaert, 2002a; Laliberté et Dorais, 1999; Le Boterf, 2001; Lichtenberger, 2003; Mayfield, 1985; McDonald, 1974; Michel, 1993; Oates, 1989; Paquette, 2002; Parlier, 1997; Toupin, 1998, Walker, 1996; Wittorski, 1997; Wolfe, 1980). Cette opération de combinaison se réalise dans une

activité impliquant le jugement (Calderhead, 1989; Carr, 1993; McElvogue et Salter, 1992; Reynolds et Salter 1995).

Les ressources sont soit des ressources internes, ou ressources personnelles telles que les connaissances et les habiletés, lesquelles sont organisées en structures, en réseaux, ou en « architecture » (Allal, 2002; Boyatzis, 1982; Jonnaert, 2002a; Malglaive, 1994; Tardif 1994; Vergnaud, 1996), soit des ressources externes ou de l'environnement étant disponibles dans le milieu (Le Boterf, 2000;2001)

2.4 Constat 4 : la compétence est une action en situation

La compétence se déploie dans le contexte d'une situation spécifique ou d'une famille de situations. « C'est cette interactivité des ressources, leur reconfiguration selon les particularités et les exigences des situations, qui confère à chaque compétence un rayon d'action si étendu, si polyvalent et si efficace » (Tardif, 2006, p. 29). À titre d'exemple, dans les professions où les relations humaines sont en jeu (comme par exemple, dans les domaines de la santé, de l'éducation et les milieux sociaux, les conditions sont souvent imprévisibles et complexes (Perrenoud 1996) et exigent un ajustement à la singularité propre de la situation. Le professionnel doit agir en réaction et en adaptation avec le contexte spécifique et souvent inédit de la situation. La formation initiale du

professionnel ne peut lui permettre d'explorer tous les contextes où se déploiera sa compétence. C'est la réflexion dans l'action qui lui permet de mobiliser, par une action de sélection et de combinaison, ses ressources internes et les ressources externes disponibles dans une action adaptée à la situation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre vise à décrire l'approche méthodologique retenue pour répondre à la question de recherche. Notre question de recherche est : quels sont les fondements théoriques pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur? Rappelons que l'analyse des fondements théoriques des compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur permettra, dans un éventuel projet doctoral, de développer un référentiel de compétences reconnaissant la spécificité et le caractère professionnel de l'acte d'enseigner dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Dans cette section, des parallèles seront tracés entre différentes approches de recherche et la pertinence du choix de la recherche développement comme approche méthodologique pour la présente recherche sera présentée. Nous décrirons ensuite le modèle qui sous-tend nos travaux. Puis, nous expliciterons comment, à l'intérieur des balises du modèle privilégié, nous mènerons notre recherche développement.

3.1 Comparatif de différentes méthodologies de recherche

Les points communs entre la recherche développement et d'autres approches méthodologiques sont indiscutables. Cette section nous permettra non seulement de mettre en relief ces caractéristiques communes, mais aussi d'établir le caractère distinctif de la recherche développement par rapport à d'autres formes de recherche telles que la recherche-action et la recherche collaborative.

3.1.1 Recherche-action

À l'instar de la recherche-action, la recherche développement se caractérise par l'effort de relier action et réflexion, c'est-à-dire de réfléchir sur son action avec le souci de mettre à profit son jugement logique dans une prise de décisions éclairées s'inscrivant dans la perspective de l'amélioration des pratiques. La recherche-action pourrait se décrire comme étant une succession de cycles d'actions et de réflexion. Selon la perspective de Kurt Lewin, laquelle a été reprise par de nombreux auteurs, le processus de recherche-action se décline en quatre phases spécifiques : 1) la phase de planification qui se veut être une réflexion avant l'action; 2) la phase de déploiement de l'action planifiée; 3) la phase d'observation au cours de laquelle le chercheur réfléchit sur l'action, l'action telle qu'elle avait été planifiée et l'action telle qu'elle a

été déployée dans la réalité et sur le résultat obtenu par rapport à celui qui était attendu et 4) la phase de réflexion à posteriori. Cette quatrième et dernière phase vise à permettre au chercheur d'évaluer l'impact de son action, d'analyser et interpréter les données recueillies afin de retourner à la phase de planification du cycle suivant (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011).

Notre approche de la recherche développement, selon le modèle de Harvey et Loiselle (2009), met aussi en jeu une alternance d'action et de réflexion dans le processus de développement du produit. La recherche-action, comme la recherche développement, tente de répondre à des besoins spécifiques et contextualisés en lien avec une problématique. Cependant, comme le soulignent Loiselle et Harvey (2007), « dans la recherche développement, [les] éléments de solutions [à la problématique de recherche] seront toutefois encapsulés dans un produit, une stratégie ou un modèle qui constituera l'objet développé » (p. 52).

3.1.2 Recherche collaborative

La recherche collaborative se caractérise par un souci de ne pas concevoir l'enseignant et sa pratique comme étant des objets d'investigation pour le chercheur qui observe,

analyse et évalue. « L'enseignant est conçu comme étant un partenaire de l'investigation, « avec » qui l'on pose un regard complice et réflexif sur la pratique » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). Dans la perspective des travaux de Schön (1983), les savoirs issus de l'expérience sont valorisés et la recherche collaborative reconnaît la « compétence d'acteur en contexte » (Giddens, 1987, cité dans Desgagné et al., 2001) de l'enseignant. L'enseignant devient un collaborateur de la recherche et s'engage dans une démarche de réflexivité avec le chercheur. La recherche collaborative s'apparente à la recherche-action en ce sens qu'elle favorise le rapprochement du milieu de la recherche avec le milieu de la pratique professionnelle en ayant pour objectif de générer des connaissances qui tiennent compte des besoins de la pratique (Desgagné et al., 2001) et fortement ancrées en elle.

Depuis le milieu des années 1980, le développement de la recherche collaborative constitue une orientation stratégique pour la formation continue des enseignants au Québec car elle offre une occasion de réfléchir sur la pratique en prenant appui sur leur acquis d'expérience (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 1986, cité dans Desgagné et al., 2001). À la recherche collaborative, la présente démarche de recherche développement emprunte l'aspect de la participation des praticiens au moment du développement du produit. Comme le prévoit le modèle d'Harvey et Loisel (2009), les différentes phases de mise à l'essai du produit mettent en jeu des itérations favorisant le rapprochement entre le milieu de la recherche et celui

de la pratique professionnelle dans un processus d'amélioration du produit. Pour Loisel et Harvey (2007), le regroupement du « chercheur-développeur et des gens du milieu apparaît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu » (p. 52).

3.1.3 Recherche développement

Peu d'ouvrages méthodologiques décrivent les orientations fondamentales, la nature ou même la démarche de recherche développement. Legendre (2005) propose que cette approche de recherche « [vise], par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147) et il ajoute qu'elle « suit généralement le cheminement classique de la résolution de problèmes » (p. 1147), lequel se décompose en une succession de plusieurs étapes.

Loisel et Harvey (2007) mettent en évidence que la recherche développement relie deux pôles de l'activité scientifique (Thom 1982) ; celui de l'action qui a pour objectif de développer un objet matériel ou conceptuel et celui de la compréhension qui a pour objectif de réaliser une analyse approfondie de la démarche de développement. Cette analyse vise, d'une part, à enraciner l'objet développé dans son contexte en assurant « une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte

d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46) et, d'autre part, à faire ressortir les principes qui se détachent de l'expérience de développement de cet objet. L'avancement des connaissances qui découle de la démarche de développement est par ailleurs, selon Loiselle (2001), ce qui fait de la recherche développement une démarche scientifique qui se distingue du développement pur et simple d'un objet. Loiselle et Harvey (2007) définissent donc la recherche développement comme étant « l'analyse systémique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégie, modèle, programme) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (p. 44).

3.2 Modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009)

Le modèle de recherche développement proposé par Harvey et Loiselle (2009) est présenté à la figure 3. Il s'agit d'un modèle synthèse inspiré de différents modèles de recherche développement, notamment le modèle de Nonnon (1993), lequel a été adapté par Cervera (1997), celui de Van der Maren (2003), celui de Contendriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle (1990) et celui de Richey et Nelson (1996). Le

modèle synthèse d'Harvey et Loiselle (2009) comporte plusieurs phases qui seront décrites ici. Bien que le modèle semble présenter une démarche séquentielle, « il importe de conserver à l'esprit que l'itération est indissociable d'un tel projet de développement et que des aller-retour constants se font entre les diverses étapes proposées dans le modèle » (p.113).

3.2.1 Phase 1 : Origine de la recherche

La première phase, appelée origine de la recherche, est une occasion de définir le contexte de la recherche. L'origine de la recherche a été décrite plus haut dans le chapitre intitulé « Problématique ». Une des particularités de la recherche développement est que la démarche peut provenir d'une idée d'innovation sans découler d'une réelle problématique comme c'est le cas dans les modèles de recherche traditionnels. Dans le cas qui nous occupe, l'idée de développement s'inscrit dans la perspective de la problématique présentée précédemment. Les auteurs reprennent de Nonnon (1993) « la possibilité de situer le problème à résoudre ainsi que l'idée à développer avant de passer au travers des filtres théoriques » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 103). Ainsi, dans les premières étapes de la démarche de recherche, le chercheur-développeur laisse libre cours à sa créativité sans égard pour les considérations théoriques. Il élabore un premier jet de l'idée de développement ce qui lui permet de préciser ses objectifs ou questions de recherche.

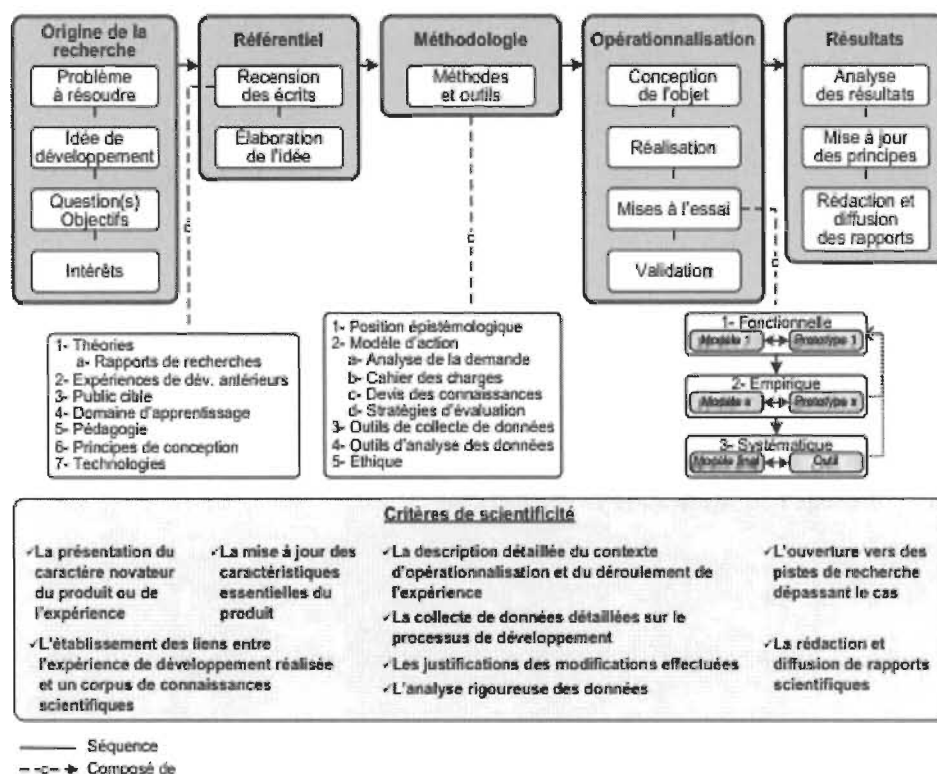


Figure 3

Modèle de recherche développement en éducation

Reproduit de Harvey, S., et Loiselle, J. (2009) Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

3.2.2 Phase 2 : Référentiel

Vient ensuite la deuxième phase, appelée référentiel. Au risque que ce soit complètement inutile, nous rappelons ici qu'il n'est pas question du référentiel de compétences qui est le produit à développer dans le projet de recherche développement. Ce choix terminologique des auteurs du modèle de recherche développement vise à

éliminer les possibilités d'ambiguïtés qui pourraient apparaître par l'utilisation d'un terme tel que « cadre conceptuel », lequel pourrait laisser croire qu'il s'agit là d'une phase liée à la conception de l'objet. Cette phase a donc pour objectif de mettre en lumière les fondements théoriques qui constitueront les bases de l'élaboration de l'idée de développement. Il s'agit d'une démarche itérative engageant le chercheur-développeur dans un processus de décision qui concerne l'idée développée tout en prenant appui sur les écrits recensés. Ces considérations théoriques et empiriques justifient l'orientation des prises de décisions du chercheur-développeur (Harvey et Loiselle, 2009). Par conséquent, le référentiel de la recherche, lequel constitue les fondements théoriques du produit à développer, est élaboré tout au long d'une démarche de recherche développement. Dans le cadre de ce mémoire, puisque, rappelons-le, le projet de recherche développement s'étendra dans un éventuel projet doctoral au cours duquel les phases de développement du produit seront déployées, les fondements théoriques du produit à développer constituent l'extrait de la présente démarche de recherche et seront, par conséquent, présentés au chapitre intitulé « Résultats ».

3.2.3 Phase 3 : Méthodologie

S'en suit la troisième phase, celle de la méthodologie. Au cours de cette phase, Harvey et Loiselle (2009) mentionnent que le chercheur-développeur planifie précisément les

étapes subséquentes et considère les enjeux éthiques liés au développement de l'objet. Les auteurs semblent intégrer à leur modèle certains éléments de la démarche de développement d'objet pédagogique telle que structurée par Van der Maren (2003), de la vision réduite d'un système de design pédagogique de Schiffman (1995) et du protocole de recherche de Contendriopoulos et al. (1990).

D'abord, le chercheur-développeur identifie son modèle d'action pour le développement du produit en effectuant une analyse de la demande pour ce produit (Van der Maren, 2003), en dressant un cahier des charges (Van der Maren, 2003) et en planifiant la stratégie d'évaluation (Schiffman 1995). Ensuite, il conçoit les différents devis : le devis des connaissances qui permet « d'identifier les connaissances à acquérir ou à enseigner de même que les compétences à développer » (Harvey et Loiselle, 2009, p.112) par l'utilisateur du produit, le devis pédagogique qui prévoit les phases d'enseignement-apprentissage et met en lien les spécificités du produit avec les objectifs à atteindre et, enfin, le devis médiatique qui spécifie les extrants et le choix du média (Schiffman, 1995), les échéanciers et les budgets (Contendriopoulos et al., 1990) et le plan de diffusion des résultats. Le chercheur-développeur précise aussi la sélection des outils qui seront utilisés pour collecter et analyser les données tout au long du processus, notamment sur les décisions de développement.

3.2.4 Phase 4 : Opérationnalisation

La quatrième phase, appelée opérationnalisation, permet, dans un premier temps, de modéliser un objet « défini théoriquement » (Harvey et Loisel, 2009, p. 112) et, dans un second temps, de procéder à la conception concrète de cet objet. Le chercheur-développeur peaufine l'objet développé à travers un processus itératif d'amélioration continue qui met en jeu différentes mises à l'essai : des mises à l'essai fonctionnelles avec l'équipe de développement, suivi d'une ou de plusieurs mises à l'essai empiriques auprès d'un échantillon du groupe visé ou d'un groupe « d'experts » et, finalement, une mise à l'essai systémique déployée auprès d'un grand groupe de la population-cible, avant de procéder à la validation lorsque cela est souhaitable.

3.2.5 Phase 5 : Résultats

Enfin, la cinquième et dernière phase, appelée résultats, consiste à faire la synthèse des analyses réalisées tout au long de la démarche de développement, puis à discuter et nuancer les décisions de développement qui ont été prises. Aussi, par son analyse, le chercheur-développeur « [dégage] de l'expérience de développement un ensemble de principe émergent de la démarche » (Harvey et Loisel, 2009, p. 113), qu'il peut confronter aux résultats d'autres recherches recensés lors de la deuxième phase, celle

qui consiste à établir le référentiel. C'est aussi à cette étape que sera déployé le plan de diffusion qui avait été planifié et annoncé à l'étape de la méthodologie.

3.3 Conclusion du chapitre méthodologie

Parmi les quatre finalités principales identifiées par Van der Maren (1995) pour la recherche en éducation – des finalités qui ne doivent pas être perçues comme étant opposées, mais bien comme étant complémentaires – cet auteur distingue : 1) les recherches axées sur le développement des connaissances théoriques; 2) les recherches visant à transformer les pratiques et les valeurs du milieu; 3) les recherches pragmatiques orientées vers la résolution de problèmes au moyen de solutions fonctionnelles et 4) les recherches axées sur le développement professionnel des acteurs concernés. Il apparaît que le présent projet de recherche développement poursuit plusieurs de ces finalités.

Considérant l'ampleur de la tâche associée au déploiement de toutes les étapes décrites précédemment, il est apparu évident qu'il s'agissait là d'une tâche trop imposante pour être réalisée uniquement à l'intérieur de travaux de recherche à la maîtrise. Cependant, bien que l'objectif de la présente recherche se limite à expliciter les fondements théoriques du référentiel de compétences en enseignement supérieur à développer et

considérant l'objectif terminal du projet de recherche global qui consiste à développer un tel référentiel, il apparaît que la démarche de recherche développement est le modèle méthodologique le plus avisé pour mener la démarche globale. En effet, le présent travail s'apparente probablement davantage à des travaux de recherche théorique, mais l'idée d'inscrire le projet global dans la perspective d'une recherche développement permettra d'atteindre l'objectif terminal de développement de l'objet au terme du projet doctoral.

Le modèle de recherche développement sera donc utilisé partiellement afin de mettre en lumière le contexte d'origine de la recherche ainsi que le référentiel de connaissances qui constituera les fondements théoriques de l'idée de développement. Au terme de ces deux grandes phases, nous aurons recensé les fondements théoriques qui permettront, selon le modèle d'Harvey et Loisel (2009), d'élaborer l'idée de développement. Les trois étapes subséquentes, à savoir : 3) la méthodologie de conception de l'objet, 4) l'opérationnalisation qui comprend la conception de l'objet, la réalisation, la mise à l'essai et la validation et 5) la phase finale qui consiste à analyser les résultats, à mettre à jour les principes ainsi qu'à rédiger et diffuser les résultats, pourront faire l'objet d'une éventuelle recherche doctorale.

En outre, de nombreux auteurs (Gilis et al., 2008; Heeb et Habery-Knuessi, 2015, entres autres) insistent sur l'importance de la discussion collective avec les professionnels du milieu de la pratique car, comme le soulignent très justement Gilis et al. (2008), pour dresser un profil de compétences en enseignement supérieur qui soit reconnu et accepté par la communauté d'utilisateurs, à savoir les professionnels de l'enseignement supérieur, il est difficile d'envisager de faire l'économie du débat avec ceux qui enseignent et qui sont en contact direct avec les étudiants. Ces auteurs mentionnent par ailleurs, qu'il importe qu'un tel référentiel soit basé sur la pratique et que ce soit un document « vivant », c'est-à-dire un document qui n'est jamais complètement terminé et qui est régulièrement réajusté. Dans cette perspective, le choix de la méthodologie de recherche du présent projet prend en compte cette réalité quant à l'engagement des praticiens du milieu, car le processus de recherche développement proposé par Harvey et Loiselle (2009), par ses différentes phases de mises à l'essai et de validation, permet un tel engagement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Partout dans le monde, pour différentes raisons, de nombreux référentiels de compétences ont été développés sous différentes appellations : profils de compétences, cadres de travail (framework) ou énoncés de standards. Certains d'entre eux s'inscrivent dans une perspective de certification, lorsqu'ils visent à 1) décrire les compétences attendues, 2) établir les standards de la profession, 3) sélectionner et 4) évaluer les professeurs. D'autres se situent dans une perspective de développement professionnel lorsqu'ils visent à uniformiser ou décrire des critères de compétences qui sont utilisés dans les processus de formation initiale et continue.

Les résultats de nombreuses recherches ont permis de dégager les caractéristiques d'un « bon enseignant » en explorant différents thèmes avec des étudiants ou des professionnels de l'enseignement de tous les ordres d'enseignement. Par ailleurs, en enseignement supérieur, les profils ou référentiels de compétences pédagogiques, tout comme les travaux de recherche réalisés auprès des étudiants ou auprès des professionnels de l'enseignement eux-mêmes, placent généralement la connaissance

du sujet enseigné parmi les préoccupations les plus importantes. Mais il ne s'agit pas dans ce mémoire de discuter de ce que les étudiants apprécient ou de ce qui apparaît pertinent pour les enseignants, mais bien de répertorier les compétences qui favorisent l'apprentissage des étudiants.

Les différents travaux existant en lien avec les compétences pédagogiques en enseignement supérieur se différencient à la fois par les éléments qui les composent et par leur classification (certains comprennent des connaissances, des habiletés, des aptitudes et parfois même des valeurs) mais aussi par le niveau d'abstraction (Gilis et al., 2008). Alors que certains travaux fournissent des indications générales sur des domaines de compétences laissant aux institutions le soin de préciser les compétences en lien avec leur contexte spécifique, d'autres travaux divisent les différents domaines de compétences généraux en connaissances, en habiletés ou en aptitudes tout en décrivant concrètement des indicateurs de comportement ou des niveaux de performance pour chacun (Gilis et al., 2008). Bien que ces indicateurs de comportement puissent être facilitants pour imaginer très concrètement ce qu'est la compétence, ce type de référentiel détaillé est lourdement critiqué pour son caractère trop prescriptif (Lenoir, 2010; Mulder 2002 cité dans Gilis et al., 2008) et sa perspective représentant l'enseignement et l'apprentissage comme étant un ensemble de techniques généralement regroupées sous l'appellation de « bonnes pratiques » (Nicoll et Harrisson, 2003) mais aussi, d'un point de vue fondamental, en raison des liens jugés

trop étroits avec la perspective behavioriste des compétences qui définit l'apprentissage par l'acquisition de comportements isolés pouvant faire l'objet d'une simple liste (De Corte 1996; Shuell, 1986). En opposition, les référentiels de compétences qui fournissent des indications générales sur les domaines de compétences permettant ainsi un large éventail d'interprétation sont critiqués en raison de la difficulté à les utiliser concrètement dans la pratique professionnelle (Gilis et al., 2008). Il importe donc de viser l'équilibre et ainsi permettre une flexibilité suffisante qui est nécessaire aux changements dans les pratiques professionnelles particulièrement pour les praticiens réflexifs et autonomes.

4.1 Planifier l'enseignement et l'apprentissage

Depuis déjà plusieurs années, il semble acquis que la planification est une tâche importante (Jackson, 1968), que les activités de planification engendrent des retombées positives sur l'apprentissage (O'Neill, 1988; Reynolds, 1992, Gauthier, Desbiens et Malo, Martineau et Simard, 1997) et que les enseignants y consacrent beaucoup d'énergie (Yinger, 1977, cité dans Gauthier et al., 1997; Clark et Yinger, 1979 cité dans Gauthier et al., 1997; Clark et Peterson, 1986, cité dans Gauthier et al., 1997; Tochon, 1993). Cette compétence est implicitement reliée à plusieurs thèmes émergeant des

écrits scientifiques, que ce soit sur le plan de la sélection des contenus, de la démarche pédagogique, des stratégies pédagogiques, du matériel pédagogique, des activités d'apprentissage, des activités d'évaluation des apprentissages, des interactions, des interventions de gestion de classe, des mesures disciplinaires, de l'accompagnement, etc.

La planification apparaît comme une compétence d'importance pour les professionnels de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, les profils de compétences en enseignement supérieur développés par les universités néerlandaises (Amsterdam, Nijmegen, Maastricht, Utrecht, Leiden, Groningen et Delft), par l'Association for Teacher Educator in the Netherlands (VELON) et par l'Association of Universities in the Netherlands (VSNU) mentionnent, parmi les quatre grands domaines de compétences, la compétence organisationnelle qui nous apparaît englober l'activité de planification. En outre, l'ouvrage de Prigent (1990), consacré à la préparation d'un cours, montre bien l'ampleur de la tâche de planification sur de nombreux plans.

Comme le souligne Proulx (2009), la nécessité de planifier davantage l'enseignement résulte de plusieurs changements survenus en éducation. Que ce soit l'introduction de l'évaluation formative, l'importance grandissante accordée aux activités d'apprentissage, l'utilisation massive des TICE, l'intérêt plus grand accordé à la

réussite des élèves, etc. Voilà autant de changements qui ont, entre autres, favorisé « le développement de ce que l'on appelle aujourd'hui l'enseignement stratégique, lequel accorde une place significative au processus de planification dans l'enseignement » (Proulx, 2009, p 443). La promotion de l'enseignement stratégique ainsi que l'instauration de l'approche par programme et de l'approche par compétences ont donc mis en évidence toute l'importance de l'activité de planification d'un cours dans ces deux dernières décennies.

Il nous est apparu pertinent de distinguer différents types de planification. Wanlin 2009, fait état de différents travaux qui se sont penchés sur cette question. Yinger et Clark (Yinger, 1977, cité dans Wanlin, 2009; Clark et Yinger, 1979, cité dans Wanlin, 2009) ont montré, de manière empirique, jusqu'à huit différents types de planification utilisés concurremment par les enseignants expérimentés. Ces planifications s'enchaînent, se superposent, en tout ou en partie, ou sont réservées à certaines activités au cours d'une même année scolaire (Yinger, 1977 cité dans Wanlin, 2009; Clark et Yinger, 1979 cité dans Wanlin, 2009; Tochon, 1993). La plupart des enseignants planifient en fonction soit des unités de temps (planification sur une base annuelle, hebdomadaire ou quotidienne, par exemple), soit des unités de contenus (planification sur la base d'un chapitre, d'une notion ou d'une activité d'apprentissage, par exemple) ou les deux à la fois. Sardo-Brown (1988, 1990) propose un modèle qui développe en spirale, cinq niveaux de planification qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui se basent sur des

unités de temps : planification annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalière ou quotidienne.

Bien que Sardo-Brown (1990) ait étudié et spécifié les foyers de préoccupations ainsi que les tensions qui entrent en jeu dans les processus de décision de planification pour chacun des niveaux de planification qui compose son modèle en spirale, nous retiendrons que les décisions se prennent et se précisent sur plusieurs niveaux de planification en ayant recours aux planifications globales et annuelles pour évoluer vers des planifications plus spécifiques et engageant à des décisions de plus en plus concrètes lorsqu'on s'approche de la planification journalière.

En outre, il existe tout un domaine de connaissances et de recherche sur l'activité de design pédagogique; une approche rigoureuse et systémique de planification et de structuration pédagogique fondée sur des théories de l'enseignement et de l'apprentissage. Le design pédagogique vise à concevoir et mettre en place des systèmes d'apprentissage (Basque, 2004). Les systèmes d'apprentissage ainsi conçus peuvent être des dispositifs visant à structurer des programmes d'étude complets, un ou plusieurs cours à l'intérieur d'un programme d'étude, un module ou une activité d'apprentissage d'un cours. Les activités de planification globale et de planification

spécifique peuvent toutes deux être réalisées par le biais d'une démarche de design pédagogique ou d'ingénierie pédagogique.

4.1.1 Planification globale (espace temporel long, contenu global)

Certains diront que le professionnel en enseignement supérieur se sentira moins interpellé individuellement par les niveaux de planifications les plus globaux, situant cette préoccupation « dans la cour de l'approche par programme ». Cependant, individuellement, le professionnel qui fait de la planification, lorsqu'il adopte un point de vue d'ensemble, prend des décisions notamment :

- 1) sur le plan des contenus à aborder (Wanlin, 2009 qui cite de très nombreux auteurs) : a) l'enseignant sélectionne les contenus (Clark, 1978, cité dans Wanlin 2009; Shavelson et Stern, 1981, cité dans Wanlin 2009); dans le cadre d'une approche programme, cette sélection s'effectuera en fonction du profil de compétences visé pour l'apprenant b) l'enseignant structurera les éléments sélectionnés (Schwab, 1962 cité dans Wanlin 2009; Shavelson, 1972, 1973, cité dans Wanlin 2009; Shavelson et Stern, 1981, cité dans Wanlin 2009). Notons par ailleurs que, selon Tochon (1993), nombreux sont les enseignants qui, dans un premier temps, effectuent un découpage annuel du programme de façon à

sélectionner et répartir les contenus en les attribuant à une période de l'année scolaire et qui, ensuite, conçoivent des plans plus détaillés en lien avec chacun des morceaux.

2) sur le plan des objectifs d'enseignement (Wanlin, 2009 qui cite de très nombreux auteurs). On semble reconnaître qu'il y a un impact positif sur l'apprentissage lorsque les objectifs sont fixés au préalable (Waxman et Walberg, 1982; Wang Haertel et Walberg, 1990) et encore lorsque les objectifs du programme et de chacun des cours leur sont familiers (Association K.U. Leuven, 2002 cité dans Gilis et al., 2008). Cependant, dans sa thèse, Mc Loed (1981) a montré que les enseignants ont des pensées dirigées vers les objectifs à différents stades de l'enseignement tels que les stades pré actifs 1 et 2, le stade interactif et le stade post-actif. Ses résultats montrent que c'est au stade interactif que les enseignants manifestent le plus de pensées relatives aux objectifs, ce qui tend à montrer que dans leurs activités de planification, les enseignants ne suivent pas un parcours linéaire qui a pour point de départ la définition des objectifs.

3) sur le plan des méthodes et des activités d'enseignement-apprentissage et du matériel pédagogique utilisé pour aborder les contenus sélectionnés en fonction du niveau d'habileté anticipé chez les apprenants. Les décisions prises dans les niveaux de planification plus globale sur le plan des méthodes, des activités et

du matériel sont plutôt embryonnaires et se concrétiseront à des niveaux plus spécifiques. Notons aussi que la planification doit, par le biais d'activités d'apprentissage orientées sur les objectifs, soutenir et accompagner le processus d'apprentissage des étudiants (Association K.U.Leuven, 2002, cité dans Gilis et al., 2008)

Le *National Framework for Professional Standards for Teaching* développé en Australie comprend un domaine de compétences qui s'articule autour des connaissances professionnelles et de la pratique professionnelle laquelle nous apparaît être en lien avec l'importance de relier l'enseignement, la recherche et la pratique professionnelle. Par ailleurs, Huet, Tavares, Costa, Jenkins, Ribeiro et Baptista (2008) soulèvent que les chercheurs, les enseignants et les étudiants doivent prendre connaissance de l'interconnectivité entre la recherche scientifique et la pratique professionnelle pour la construction commune de la connaissance du champ de pratique (Huet et al., 2008). Il importe donc de planifier les contenus de façon à relier la recherche scientifique avec l'expérience de la pratique professionnelle, de mettre en lumière les liens étroits qu'entretiennent les contenus sélectionnés avec la pratique professionnelle, d'une part, et avec la recherche scientifique, d'autre part. En ce sens, pour que l'enseignement supérieur puisse répondre aux exigences de la réalité complexe et en perpétuel changement Apel (2003, dans Močinić, 2012) propose de

planifier et organiser un processus d'apprentissage dans lequel l'étudiant apprivoise une pratique professionnelle.

À ce propos, Northedge (2003) propose que l'enseignant tient un rôle crucial en tant que membre de la « communauté du savoir » (p.178) pour assister l'étudiant qui commence à participer au discours spécialisé ayant cours dans les milieux de pratique et dans ceux de la recherche par le biais de trois rôles clés (Northedge, 2003). Son premier rôle clé est de donner un cadre signifiant pour le discours spécialisé, ce qui signifie, selon nous, que l'enseignant sélectionne et planifie les contenus de façon à ce que cela fasse du sens pour l'étudiant, qu'il perçoive les liens avec la pratique professionnelle. Son second rôle clé est de planifier, d'organiser et de diriger les excursions dans le discours spécialisé. Son troisième rôle clé est d'accompagner le développement des compétences de l'étudiant à participer au discours spécialisé, que ce soit oralement ou par écrit.

Ces rôles clés rejoignent le concept de « participation périphérique légitime » (*legitimate peripheral participation*) proposé par Lave et Wenger (1991) selon lequel un apprenti s'insère dans une communauté professionnelle en se situant d'abord à sa périphérie et est progressivement intégré au sein de cette communauté grâce à l'évolution de ses apprentissages. « Ce processus ne se déroule pas uniquement grâce

au suivi d'un parcours de formation formelle par l'apprenti. Il s'opère aussi au cours du cheminement identitaire de celui-ci pour intégrer une communauté professionnelle qui possède une culture propre, des codes, un vocabulaire, des rôles, des outils, des symboles, etc. » (Daele, 2009, p. 721). En ce sens, l'enseignement est perçu comme un processus de médiation (« *mediating domain* »; Nicoll et Harrison, 2003), plutôt que comme un processus centré sur l'enseignant ou le curriculum, et ce processus de médiation doit être soigneusement planifié.

Dans leurs activités de planification, les enseignants se préoccupent d'un très grand nombre d'éléments qui diffèrent selon le type de planification effectuée et le stade de planification. Gauthier et al. (1997), en s'appuyant sur plusieurs travaux de recherche, parlent, entre autres, de la préoccupation des enseignants à déterminer des objectifs d'apprentissage et à privilégier les contenus en cohérence avec les objectifs d'apprentissage, à sélectionner des stratégies pédagogiques et des activités d'apprentissage qui seront agencées en une séquence appropriée, et à préciser le processus d'évaluation. Ce qui n'est pas sans rappeler le modèle de l'enseignement universitaire développé par Biggs (2014) en s'appuyant sur le très connu concept de l'alignement constructif (Biggs, 1999; 2003). L'alignement constructif est un concept qui attire l'attention sur le souci d'aligner, en un tout cohérent, les objectifs d'apprentissage visés par une activité de formation, les activités d'apprentissage proposées à l'apprenant et les modalités d'évaluation choisies. En se basant sur ce

concept, Wiggins et McTighe (2006) ont développé une méthode de conception et de développement d'activités de formation. Ces auteurs, tout comme Biggs, mentionnent que l'enseignant commence son « alignement » par les résultats d'apprentissage attendus au terme de l'activité de formation. L'énoncé de ce résultat contient un verbe, une action que l'apprenant devra accomplir, par exemple, décrire un concept, appliquer une théorie, calculer une valeur, etc., et indique le niveau de performance attendu. Cette action qui constitue l'objectif d'apprentissage et que l'apprenant devra faire pour obtenir le résultat d'apprentissage recherché indique l'activité d'apprentissage qui doit être entreprise pour arriver à ce résultat. Biggs (1999) mentionne que l'apprentissage provient des activités réalisées par l'apprenant et non pas de celles de l'enseignant. De même, au moment de l'évaluation, l'apprenant doit exécuter l'action témoignant de son apprentissage. De cette façon, l'auteur souligne que l'évaluation porte sur le résultat d'apprentissage obtenu plutôt que sur la qualité avec laquelle l'apprenant rend compte de ce que l'enseignant lui a dit. Selon Wiggins et McTighe (2006), la deuxième étape de l'alignement constructif, dès que les objectifs d'apprentissage sont définis, consiste à préciser les modalités d'évaluation, avant de planifier les activités d'apprentissage.

En outre, améliorer l'alignement constructif au sein d'un cours ou d'un programme est par ailleurs identifié par Poumay (2014) comme l'un des leviers permettant d'améliorer l'apprentissage des étudiants au supérieur. De plus, Huet et al. (2008) soutiennent que les enseignants du supérieur ont besoin non seulement de compétences en pédagogie

de l'enseignement et de l'apprentissage en lien avec le contexte de cet ordre d'enseignement, mais aussi sur le concept de l'alignement constructif pour ainsi concevoir des cours ou des programmes dans lesquels la construction des connaissances des apprenants est soutenue et guidée par un enseignant qui focalise son enseignement sur 1) les compétences, les habiletés et les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*); 2) les contenus; 3) les stratégies d'enseignement et d'apprentissage; 4) l'évaluation et 5) la charge de travail des étudiants (Huet et al., 2008; Kennedy, Hyland et Ryan, 2006).

4.1.2 Planification spécifique (microplanification)

Piaget accordait une grande importance à « l'arrangement de la matière » dans l'évolution des processus cognitifs et dans l'acquisition des apprentissages. Les niveaux de planification plus spécifique comme la planification d'une leçon « implique la sélection et la gestion du matériel et des activités dans le cadre établi par [les] décisions à long terme » (Gauthier et al. 1997, p. 144).

Les niveaux de planification plus spécifiques mettent en jeu des foyers de préoccupation plus concrets. Les décisions de planification spécifiques prennent racine

dans des éléments des niveaux de planification globale. Selon Sardo-Brown (1990) les décisions se prennent à tous les niveaux de planification avec une spécificité grandissante plus on s'approche de la planification journalière notamment en ce qui concerne :

- 1) la « séquenciation » et l'organisation-répartition des contenus dans des situations d'enseignement-apprentissage;
- 2) l'évaluation des besoins individuels des apprenants. Comme le mentionne Yildirim (2003), dans ses activités de planification plus spécifique, l'enseignant se centre sur les besoins et intérêts de l'apprenant;
- 3) les activités et le matériel d'enseignement-apprentissage. Les travaux de Tillema (2003) et Yildirim (2003) montrent que les activités et le matériel d'enseignement-apprentissage revêtent une grande importance aux yeux des enseignants dans leur planification.

Clark et Elmore (1979) ont constaté que les enseignants ont, au cours des premières semaines de l'année scolaire, une planification qui est davantage centrée sur des éléments qui visent à organiser le fonctionnement de la classe comme la configuration de l'environnement physique, l'estimation des habiletés des élèves, l'établissement du

système social, des routines, du calendrier, des horaires, etc. qui sont autant d'éléments qui « servent de structure ou de charpente à l'intérieur de laquelle les enseignants planifient des chapitres spécifiques et des activités particulières » (Wanlin, 2009, p.92).

Il apparaît qu'un cours bien préparé et structuré a aussi un impact positif sur la dimension affective de l'apprentissage. Comme le mentionne Proulx (2009), « le pas se fait toujours moins hésitant quand on sait où on va » (p. 443). Dans les enquêtes d'appréciation des enseignements, la planification inadéquate est un grief qui est souvent soulevé par les étudiants à certains de leurs professeurs. Gauthier et al. (1997) soulignent que la planification doit être minutieuse sans être trop rigide afin de demeurer sensible aux étudiants, à leurs idées et aux occasions de discussions qui se présentent pour ainsi tirer avantage de ces moments propices à l'enseignement. En ce sens, il conclut que les activités de planification plus spécifique peuvent même avoir un effet contre-productif si l'enseignant n'arrive pas à s'en distancier lorsque la situation le requiert.

Par ailleurs, la recherche sur la pensée des enseignants en ce qui concerne la planification (*teacher thinking*) a montré que, chez les enseignants expérimentés, la planification par leçon joue un rôle de moindre importance (Wanlin, 2009), ces derniers ayant tendance à accorder moins d'importance à la planification des fins détails d'une

leçon pour se centrer davantage sur la planification d'un flux d'activités s'étalant sur une plus longue période, une semaine par exemple. De plus, Kounin (1970) a remarqué que les enseignants qui planifient et pilotent des leçons à une cadence appropriée et régulière et assurant donc un flux adéquat, régulier et continu d'activités et d'évènements obtiennent une meilleure participation des apprenants. Charles (1997) remarque que ce phénomène est particulièrement marqué au début ou à la fin d'un cours ou lors d'une transition entre deux cours ou entre deux activités puisqu'il s'agit d'un moment où les comportements inappropriés ont davantage tendance à survenir.

Gauthier et al. (1997), s'appuyant sur les travaux de Clark et Dunn (1991, cité dans Gauthier et al., 1997) et de Reynolds (1992, cité dans Gauthier et al., 1997), mentionnent l'impact positif d'une connaissance telle du contenu à enseigner que cela permet à l'enseignant de planifier de façon plus spécifique une séance individuelle de cours, une séquence d'enseignement ou une activité d'apprentissage qui aidera les étudiants à mobiliser les connaissances antérieures et à les relier à de nouvelles connaissances issues de différents champs de connaissances. En ce sens, considérant l'ampleur de la recherche scientifique existante en ce qui concerne le transfert des connaissances, il nous est apparu essentiel de mentionner, bien que la mise en place de moyens visant à favoriser le transfert des apprentissages fasse l'objet d'une section ultérieurement, que la tâche de planification ne peut faire l'économie d'une attention particulière à en planifier les mécanismes.

4.2 Concevoir un environnement d'apprentissage

Il existe un consensus dans les écrits en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'effet que la représentation qu'un enseignant peut se faire de l'acte d'enseigner apparaît fortement corrélée à la représentation qu'il se fait de l'acte d'apprendre. Le contexte d'apprentissage que l'enseignant met en place est, en partie, déterminé par sa conception de l'acte d'apprendre. En ce sens, pour l'Université Catholique de Louvain (UCL), valorise l'adoption par l'enseignant d'une représentation des actes d'enseigner et d'apprendre qui soit susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible. Par ailleurs, afin d'être en cohérence avec ses représentations des actes d'enseigner et d'apprendre, l'enseignant doit veiller à mettre en place une variété de stratégies d'enseignement-apprentissage (Gilis et al., 2008).

Pour Schaeper (2009), il n'est pas controversé d'affirmer qu'en Allemagne, l'une des tâches de l'enseignement supérieur est de préparer les étudiants à intégrer le marché du travail en développant tout un ensemble de compétences clés qui ne sont pas reliées à la discipline. Des compétences telles que les compétences sociales, la résolution de problème, la créativité, la réflexivité, la pensée critique, l'organisation du travail, l'interdisciplinarité, la communication, la coopération, l'autonomie, les compétences interculturelles, les langues étrangères, la mobilité, la coordination des différentes

sphères de la vie, etc. Pour Huet et al. (2008), il s'agit non seulement de préparer des travailleurs, mais aussi des citoyens utilisant une pensée non linéaire et hors des sentiers battus pour relever les défis complexes. L'objectif des activités d'enseignement est de stimuler les processus cognitifs de haut niveau pour engager l'apprenant dans un apprentissage en profondeur et développer un ensemble de compétences qui lui permettront ainsi de répondre aux défis de la société.

Au sujet de l'apprentissage, Frenay, Noel, Parmentier et Romainville (1998) se questionnent à savoir si l'environnement d'apprentissage proposé à l'université ne serait pas responsable du choix de l'étudiant d'adopter une approche plus ou moins en profondeur. Selon ces auteurs, les variables contextuelles que sont les pratiques d'enseignement, le processus d'évaluation et l'ampleur du curriculum influent sur les manières d'apprendre de l'étudiant, Ainsi, ils enjoignent à « envisager le traitement de surface non pas comme l'approche de l'étudiant immature et paresseux mais comme une stratégie choisie, rationnelle et adéquate, adaptée aux caractéristique de la tâche » (p. 98).

En ce sens, les données empiriques issues des travaux de Tagg (2004) et de Van Rossum et al. (2003) montrent que les stratégies déployées par les apprenants ne dépendent pas uniquement de leur motivation ou de leur conception des actes

d'enseigner et d'apprendre. Elles sont influencées par l'environnement d'apprentissage. L'enseignant du supérieur se préoccupe de créer un environnement d'apprentissage qui soit favorable au déploiement d'une approche d'apprentissage en profondeur par l'apprenant. C'est dans cette perspective que le profil de compétences en enseignement supérieur développé par Gilis et al. (2008) intègre une compétence à « concevoir un environnement d'apprentissage équilibré » (p. 545 – traduction libre).

Pour concevoir un tel environnement d'apprentissage, il nous apparaît que l'enseignant sélectionne les méthodes et les stratégies pédagogique, maintient les apprenant en action et soutient le transfert des apprentissages. Ces trois thèmes seront développés dans les sections qui suivent.

4.2.1 Sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques

De très nombreux auteurs se sont intéressés aux méthodes et aux stratégies pédagogiques que ce soit pour les décrire (Berthiaume et Rege Colet, 2006; Chamberland, 1995; Gauthier et al., 1997; Martineau et Simard, 2001; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009) ou pour en analyser l'efficacité (Huet et al., 2008; Kember et Gow, 1994; Kember et Kwan, 2000; Martin, 1999; Prosser et Trigwell, 1999;

Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999). La compétence à sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques est intimement liée à la planification. C'est dans ses activités de planification que l'enseignant doit prendre les décisions en ce qui concerne les méthodes et les stratégies qui seront déployées et ce, tant sur le plan de la planification globale que spécifique.

Le profil de compétences du Royaume-Uni (cité dans Gilis et al., 2008) soulève la question de la méthode d'enseignement-apprentissage appropriée au domaine étudié et au niveau du programme d'étude. La compréhension des processus d'apprentissage soit le processus d'apprentissage de façon générale et processus d'apprentissage du sujet qui fait l'objet du cours ou du programme enseigné, devient une importante ressource pour l'enseignant dans sa compétence à sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques. Comme le soulignent Huet et al. (2008), l'enseignement supérieur appelle à un profond engagement et à une compréhension du processus d'apprentissage et des stratégies qui, d'une part, visent à superviser les étudiants dans la construction de leurs connaissances et, d'autre part, à relier l'enseignement et la recherche dès la première année.

De façon générale, les méthodes et les stratégies pédagogiques sont cohérentes avec l'approche adoptée par un enseignant. Déjà en 1988, Ramsden (cité dans Gilis et al.,

2008) remarquait que l'approche centrée sur l'étudiant était proclamée, quasi à l'unanimité, être un élément essentiel de la bonne pratique enseignante (« good teaching ») et de l'apprentissage de qualité. Bien que Kember et Kwan (2000) suggèrent que l'approche d'enseignement soit relativement stable chez les enseignants, certains auteurs (Lindblom-Ylance, Trigwell, Nevgi et Ashwin, 2006; Prosser, Ramsden, Trigwell et Martin, 2003) reconnaissent qu'un ensemble de facteurs peut faire en sorte qu'un enseignant adopte une approche d'enseignement différente en fonction du contexte. En raison de la qualité des résultats d'apprentissage et de l'apprentissage en profondeur qui en découle, de nombreux auteurs (Kember et Gow, 1994; Kember et Kwan, 2000; Martin, 1999; Prosser et Trigwell, 1999; Trigwell et al., 1999) présentent l'approche centrée sur l'apprenant en opposition à celle centrée sur l'enseignant et dans une perspective qui tend à laisser croire que l'approche centrée sur l'apprenant est « la » bonne pratique à adopter.

Quelques auteurs (Biggs, 1999; Northedge, 2003; Gregory et Jones 2008) s'inscrivent en dissidents en mettant l'accent loin de la conception universelle d'une seule bonne pratique d'enseignement et suggèrent que « la » bonne pratique engage l'enseignant à s'adapter aux besoins des différentes cohortes d'étudiants, lesquelles évoluent dans des contextes différents. Pour eux, il n'y a pas de « *all-purpose best method of teaching* » (Biggs, 1999, p. 2) et, ainsi, différentes approches peuvent être appropriées à différents moments. Il revient à l'enseignant de prendre des décisions en fonction de la situation

d'enseignement en ce qui concerne son approche. Ainsi les valeurs auxquelles un enseignant tient sont en opposition avec des forces de l'environnement telles que la diversité culturelle, l'ampleur de la tâche d'enseignement, le nombre d'apprenant, l'espace physique, etc. De l'avis de Gregory et Jones (2009), ces tensions influent sur le choix des stratégies pédagogiques.

4.2.2 Maintenir les apprenants en action

Déjà dans les années 1980, on discutait de l'importance de mettre les apprenants en activité pour favoriser l'apprentissage. À cet effet, Austin (1984, cité dans Frenay et al., 1998) mentionnait que « le facteur qui a le plus d'influence sur la qualité des apprentissages à l'université n'est pas le contenu du cours, le type de ressource disponibles ou la méthode d'enseignement mais bien la manière dont chacun de ces paramètres contribuent à rendre l'étudiant acteur de son propre développement » (p. 160). La participation intellectuelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et son rôle de premier plan dans ce processus est un propos qui perdure dans le discours plus actuel de plusieurs auteurs (Gilis et al., 2008; Kjellgren, Hebdry, Hultberg, Plos, Rydmark, Tobin et Säljö 2008; Močinić, 2012; Poumay, 2014; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). L'institut de la pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université catholique de Louvain, dans son référentiel des dix compétences de

l'enseignant universitaire, identifie d'ailleurs l'apprentissage actif comme étant un élément central de la compétence à planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement.

Prince (2004) suggère que l'apprentissage actif peut être obtenu par le biais de toutes les méthodes d'enseignement qui engagent l'étudiant dans un processus d'apprentissage authentique. Močinić (2012) mentionne un ensemble de caractéristiques que les stratégies d'enseignement actif doivent posséder :

- 1) intégrer la réflexion et les activités pratiques;
- 2) permettre des styles d'apprentissage variés;
- 3) promouvoir l'interaction cognitive avec les enseignants et les pairs;
- 4) développer des processus cognitifs de haut niveau;
- 5) favoriser la réflexion et l'activité métacognitive;
- 6) soutenir les apprenants dans les tâches d'apprentissage et dans leur motivation à apprendre;
- 7) permettre l'observation et le suivi des apprenants (sur le plan des connaissances antérieures ou du style d'apprentissage, par exemple).

Les travaux empiriques de Dyson (2008) ont en outre démontré qu'une stratégie très simple comme introduire une intervention d'une durée d'une minute chacune (écrire

une chose que vous avez apprise, une question pour laquelle vous aimeriez avoir une réponse et prendre une petite pause) à 20, 30 et 40 minutes pour dynamiser un exposé produit des effets positifs sur l'engagement des étudiants. Il existe de très nombreuses stratégies d'enseignement-apprentissage lesquelles sont regroupées sous différentes appellations selon les auteurs : stratégies d'enseignement, méthodes d'enseignement, systèmes didactiques, procédures d'enseignement... Chiari (2010, cité dans Močinić, 2012) propose de regrouper les méthodes d'enseignement actif sous les trois catégories suivantes : 1) les méthodes avec simulation telles que les jeux de simulation de situation imaginaire ou jeu de rôles; 2) les méthodes basées sur la discussion telles que les étude de cas et le remue-méninge et 3) l'enseignement par problème.

Pour un grand nombre d'enseignants, le défi de l'intégration des méthodes dites actives est d'autant plus important dans les grands groupes. Močinić (2012) propose une classification des méthodes actives en fonction de la taille du groupe. L'enseignement à de grands groupe est un contexte approprié pour déployer des stratégies telles qu'un exposé mettant à profit les outils TIC et engageant les étudiants dans des conversations, dans de courtes résolutions de problèmes ou dans des activités visant à résumer le contenu; un exposé interactif appelant une préparation préalable de l'étudiant, une démonstration combinée à des exercices visant à développer des habiletés, des débats en grands groupes, des discussions, de l'enseignement par problèmes ou par projets, de l'enseignement intégré ou interdisciplinaire. En ce qui concerne l'enseignement à de

petits groupes, l'auteur mentionne les stratégies actives suivantes : le remue-méninge, les débats en petits groupes, les simulations de situations et les jeux de rôle, les groupes de travail, les études de cas, le micro-enseignement, les mini-cours, les « drama group » et les exercices pratiques.

Bien qu'on s'entend généralement sur l'idée que les apprenants doivent hériter des rôles principaux dans leur processus d'apprentissage, intégrer des méthodes actives à l'enseignement représente un défi. En effet, il peut apparaître étrange pour un enseignant de ne pas « être le pôle d'attraction du cours » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009, p. 203). Outre la taille des groupes, en contexte universitaire, de nombreux facteurs apparaissent freiner le déploiement des méthodes actives notamment la tradition fortement ancrée en milieu universitaire pour une approche transmissive, le manque de ressource (temps, matériel), la difficulté à transformer ses pratiques d'enseignement et appliquer de nouvelles méthodes, la peur que les étudiants ne participent pas, etc. (Močinić, 2012). Les travaux de Yasmeen (2008) ont fait ressortir la difficulté à couvrir l'ensemble des éléments du syllabus lors du déploiement d'une méthode d'enseignement-apprentissage mettant à profit la démarche de recherche action avec des étudiants universitaires. L'auteur attribue, entre autres, cette difficulté à la plus importante quantité de temps consacré aux discussions en groupe. Le déploiement d'une approche de recherche action, comme toute autre stratégie qui met les apprenants en activité, exige de l'enseignant qu'il sélectionne les contenus les plus

importants et qu'il soit créatif pour trouver des solutions lui permettant de couvrir ces contenus.

D'autre part, les travaux de recherche empirique de Močinić (2012), lesquels visaient à examiner l'attitude des étudiants universitaires en lien avec différentes méthodes et stratégies d'enseignement ainsi qu'à mettre en lumière lesquelles obtiennent, selon les répondants, le plus de succès pour favoriser l'apprentissage, ont démontré que les méthodes actives, qui font en sorte que les étudiants coopèrent et prennent un rôle actif dans l'enseignement, demeurent sous-utilisées. L'enseignement « frontal » demeure la méthode la plus utilisée selon les répondants; suivie de près par des méthodes plus actives telles que la conversation guidée et la discussion.

Par ailleurs, les répondants ont répertorié certaines méthodes actives comme étant favorables aux apprentissages, notamment et par ordre d'importance, les cours et excursions sur le terrain, les discussions, les ateliers, les débats, les leçons interactives, les démonstrations jumelées à des exercices pratiques, les conversations guidées et l'enseignement par projets. Močinić (2012) souligne cependant que les méthodes actives peuvent rencontrer de la résistance de la part d'étudiants qui considèrent que l'enseignant devrait transmettre les connaissances et ne pas les laisser apprendre par eux-mêmes; ce qui a été rapporté dans de précédents travaux (Hjørungdal et al., 2006

cité dans Kjellgren et al., 2008; Kember, 2001, cité dans Kjellgren et al., 2008). Hjørungdal et al., 2006 (cité dans Kjellgren et al., 2008) en arrivent même à la surprenante conclusion que les enseignants seraient plus impatients de développer et d'utiliser de nouvelles méthodes que les étudiants.

Certaines méthodes actives telles que le jeu de rôle, l'enseignement intégré ou interdisciplinaire, les exercices pratiques guidés, les débats en petits groupes, les simulations, l'enseignement par problèmes et le remue-méninge obtiennent des résultats étonnamment peu élevés sur le plan de la contribution à l'apprentissage selon les répondants. Močinić (2012) suggère que ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les étudiants sont peu conscients des avantages de ces méthodes qui, selon les résultats obtenus dans cette étude, sont rarement, voire jamais déployées dans leur parcours universitaire.

Il ressort que, dans les changements qui bouleversent l'université, le déploiement de méthodes et stratégies actives pour l'enseignement-apprentissage tient un rôle important et que l'enseignant du supérieur est un leader qui utilise des méthodes variées, les alterne stratégiquement de façon à maintenir les apprenants en activité.

4.2.3 Soutenir le transfert des apprentissages

S'inspirant de Tardif et Meirieu (1996), Presseau définit le transfert comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000, p. 517).

Certains travaux de recherche (Bastien, 1997; Butterfield et Nelson, 1989; Tardif, 1992) se sont intéressés à définir les opérations cognitives sous-jacentes au transfert des apprentissages. Lorsque l'apprenant réalise pour la première fois une tâche d'apprentissage dans un contexte particulier soit une tâche source, des informations sont encodées en mémoire. De l'avis d'Astolfi (1993), cet encodage est essentiel à la transformation de ces informations en connaissances. Ce processus d'encodage permet d'intérioriser les informations en leur donnant un sens (Presseau, 2000). « Les connaissances encodées, emmagasinées et organisées servent, en quelque sorte, de base au transfert puisque ce sont celles-ci qui, ultérieurement, seront rappelées et activées lors de l'accomplissement d'une nouvelle tâche, en l'occurrence la tâche cible [...] en fonction de la similarité perçue entre tâche source et tâche cible [...] » (Presseau, 2000, p. 518). Lorsque l'apprenant perçoit bien les similarités entre les deux tâches, il s'en

suit le déclenchement d'un mécanisme de repêchage en mémoire des connaissances construites dans la tâche source. L'apprenant effectue des opérations de généralisation et de discrimination pour ajuster les connaissances repêchées au contexte particulier de la tâche cible.

Selon Tardif et Meirieu (1996), les interventions suivantes seraient favorables au transfert des connaissances : contextualiser, décontextualiser et recontextualiser. Pour favoriser la contextualisation, l'enseignant planifie « une tâche d'apprentissage authentique et complexe » (Presseau, 2000 p. 519). Lorsqu'un enseignant propose une tâche ou une situation d'apprentissage à un apprenant, le contexte d'acquisition fait partie intégrante des connaissances acquises (Presseau, 2000; Tardif et Meirieu, 1996). La contextualisation de la connaissance vise à s'assurer que la situation d'apprentissage soit significative. Ainsi, l'apprenant pourra percevoir le sens de ce qu'il apprend et la connaissance aura davantage de « stabilité » cognitive. Pour concevoir des tâches ou des situations d'apprentissages authentiques et complexes, l'enseignant planifie des tâches ou des situations concrètes qui, d'une part, présentent des liens avec la réalité quotidienne, qui se rapprochent des préoccupations et des intérêts de l'apprenant et, d'autre part, qui contiennent plus d'un élément afin de refléter une certaine complexité correspondant au réel. Les tâches et les situations d'apprentissage complexes contiennent des composantes qui caractérisent des tâches ou des situations réelles, c'est-à-dire une situation en dehors d'un contexte scolaire.

L'opération de décontextualisation engage l'apprenant dans un processus au cours duquel il dégage les connaissances de leur contexte d'acquisition : il fait abstraction du contexte de la situation source. Tardif et Meirieu (1996) diront de cette phase que l'enseignant conduit progressivement l'apprenant à « dégager les invariants structurels et conceptuels » (p. 5). L'enseignant doit lui faire valoir les caractéristiques de la situation source afin de permettre que ces caractéristiques soient perçues dans une éventuelle situation cible. Cette opération sollicite une prise de conscience de ses connaissances et de ses compétences par rapport à la situation source. C'est une occasion pour expliciter les actions réalisées dans la tâche source, de dégager une règle, un modèle d'action, des principes, etc. qui pourront être utilisés dans une tâche cible.

Tardif (1999) considère que « le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (p. 58). L'enseignant qui souhaite favoriser le transfert planifie, au cours de la phase de recontextualisation, des activités visant à permettre à l'apprenant de repérer les similitudes et les différences entre la situation source et plusieurs situations cibles. Ainsi, l'apprenant identifie des conditions de transférabilité (Tardif, 1999). En définissant ces conditions, l'apprenant anticipe des occasions où il pourra réutiliser les connaissances construites dans plusieurs autres contextes. Cette opération permet de regrouper des situations en familles de situation. Une famille de situations est un ensemble de situations proches

l'une de l'autre. En vue de favoriser le transfert, Roegiers (2000) préconise l'exploration de différentes situations significatives issues d'une même famille.

Pour Perrenoud (2002), le développement d'une compétence constitue le développement de l'aptitude à maîtriser une famille de situations et de processus complexes visant à agir dans un but précis. Gagnaire (2002) établit une analogie entre le processus de transfert et le bricolage. Selon lui, la construction de compétences transférables par un apprenant passe par la valorisation d'une certaine forme d'action à l'intérieur d'une famille de situations. Le transfert correspondrait alors au bricolage que réalise un apprenant pour adapter les connaissances antérieurement construites et être en mesure d'agir dans une situation nouvelle. Lorsqu'il aide l'apprenant à saisir le caractère transférable de l'invariant qui est la règle, le modèle d'action ou le principe) qu'il a dégagé au moment de la décontextualisation, l'enseignant amène l'apprenant à faire une généralisation qui lui permet de dépasser le contexte de la situation source (Barth, 1993). Cette généralisation, une fois passée dans la mémoire à long terme, demeure prête à être mobilisée dans divers contextes qui sont des situations cibles.

De l'avis de Presseau (2000), l'enseignant qui souhaite favoriser le transfert planifie de nombreuses occasions de recontextualisation. À cet effet, l'auteure (Presseau, 2003) suggère deux actions pédagogiques. La première consiste à amener les apprenants à

émettre des hypothèses en ce qui concerne les contextes à l'intérieur desquels les apprentissages effectués pourraient être réutilisés et les raisons pour lesquelles ces contextes sont appropriés. Selon Presseau (2003), la seconde action pédagogique, plus efficace, consiste à amener les apprenants à réutiliser réellement leurs apprentissages dans des contextes différents de ceux dans lesquels ils ont été acquis. Cette action pédagogique est d'autant plus efficace lorsque l'enseignant enjoint les apprenants à « justifier quelles conditions les autorisent à pouvoir réutiliser les mêmes apprentissages dans ces nouveaux contextes » (Presseau, 2003, p. 116).

Dans le même sens, Jonnaert (2002b) mentionne que le transfert est le processus permettant de faire le lien entre les phases de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation. Pour soutenir le transfert, l'enseignant ne doit pas simplement évoquer des tâches cibles possibles. Il doit permettre à l'apprenant d'établir lui-même des liens entre les différents contextes dans lesquels ces connaissances peuvent être utilisées.

Ainsi, en peu de mots, la phase de contextualisation, permet à l'apprenant d'entrer en contact avec des savoirs de natures diverses dans un contexte porteur de sens pour lui et qui est une situation source signifiante. La phase de décontextualisation lui permet de construire une représentation, soit un modèle, qui met en relief les conditions de

transférabilité. La phase de recontextualisation lui permet enfin de formaliser ses connaissances et de les mobiliser dans une ou plusieurs nouvelles tâches qui sont des tâches cibles.

Les méthodes et stratégies pédagogiques sélectionnées par l'enseignant doivent permettre de relier fortement les connaissances aux contextes de mobilisation, soit les cibles de transfert plutôt qu'au contexte scolaire (Rege Colet et Romainville, 2006, p. 88). À cet effet, pour favoriser la perception de la pertinence professionnelle et de l'utilité des connaissances, l'enseignant utilise la pratique professionnelle comme point d'ancrage des connaissances et engage les apprenants à appliquer les apprentissages dans une grande variété de situation problèmes (Salmon-Perkins, 1998, cité dans Rege Colet et Romainville, 2006) tirées de l'environnement de travail (Frenay et Bédard, 2004)

Par ailleurs, les travaux empiriques de Kjellgren et al. (2008), lesquels engageaient des groupes interprofessionnels d'étudiants universitaires en sciences de la santé ainsi que leurs enseignants dans les activités de formation ayant respectivement pour objectif l'introduction aux études universitaires en sciences de la santé et l'enseignement universitaire dans les programmes en sciences de la santé, ont montré que les étudiants, à la suite de leur participation aux activités de formation, ont obtenu, entre autres, des

résultats plus élevés pour l'item *J'essaie de relier ce que j'ai appris dans une matière à ce que j'apprends dans une autre matière*. Ce résultat tend à montrer que le développement de compétences en pédagogie universitaire chez les enseignants et chez les étudiants; des compétences telles les compétences en recherche (design de recherche, utilisation des données probantes, méthodologie, etc.), en communication orales et écrite, en pédagogie (méta-cognition, pratique réflexive, apprentissage autonome, etc.) et sur le plan des outils (informatique, bases de données, outils statistiques, etc.) est favorable aux processus de transfert des apprentissages.

4.3 Gérer des ressources

La compétence à gérer efficacement les ressources disponibles apparaît de plus en plus reliée à l'importance de faciliter l'apprentissage. Cette compétence engage l'enseignant à gérer le temps, gérer l'espace physique et gérer le matériel tel que les outils technologiques et le matériel pédagogique qui sont mobilisés dans les situations d'enseignement. Gauthier et al. (1997) soulèvent d'ailleurs que l'organisation de l'environnement éducatif en termes de temps, lieu, matériel et ressources, constitue une préoccupation des enseignants au moment de la planification.

4.3.1 Gérer le temps

Au moment de planifier les contenus et de concevoir l'environnement d'apprentissage en sélectionnant des méthodes et les stratégies pédagogiques dites actives, l'enseignant fait face à la difficulté à couvrir l'ensemble des éléments du programme dans une approche active qui laisse une grande place aux interactions entre les étudiants dans la classe ou encore aux travaux ou aux expérimentations réalisés en classe. Les travaux de Yasmeen (2008) sur l'utilisation d'une approche de recherche-action dans le contexte de l'enseignement supérieur, bien qu'ayant montré un effet positif sur les résultats d'apprentissage, mettent en relief cette difficulté. L'enjeu de l'utilisation judicieuse du temps de classe jumelé à la préoccupation d'offrir du soutien dans les moments actifs de l'apprentissage, comme lors de la tenue d'une discussion en groupe ou d'une activité d'application telle que des exercices, par exemple, engage l'enseignant à recourir à des stratégies créatives permettant de couvrir l'ensemble des éléments du programme. Pensons par exemple à une stratégie telle que les jeux sérieux sur lesquelles il existe de nombreux travaux de recherche.

En s'appuyant sur les travaux d'O'Neill et Stephenson (2011), lesquels font ressortir l'importance de la gestion des ressources dans la gestion de classe, Gaudreau et De Grandpré (2012) proposent certaines stratégies qui peuvent être utilisées pour faciliter

la gestion du temps de chaque séance d'enseignement ainsi que faciliter la tâche de l'étudiant pour suivre le déroulement prévu par l'enseignant : proposer un ordre du jour, rappeler les dates de remise des travaux, rappeler les lectures à faire, etc.

4.3.2 Gérer l'espace physique

L'environnement physique constitue désormais un élément stratégique à considérer dans l'expérience d'apprentissage. Les travaux du Centre de l'OCDE pour des environnements pédagogiques efficaces (CELE) concluent, entre autres, que l'aménagement des espaces peut favoriser l'échange des connaissances dans les universités dans un contexte où les apprentissages s'effectuent, en grande partie, en dehors des salles de classe (Campos Calvo-Sotelo, 2010b). Le défi est donc de maximiser et de soutenir l'expérience d'apprentissage des étudiants par la gestion des espaces d'apprentissage. Dans cette perspective, de nombreuses institutions d'enseignement supérieur expérimentent la création ou le réaménagement d'espaces physique d'apprentissages formels et informels où le facteur spatial devient un agent de changement des pratiques pédagogiques. Le figure 4 montre l'alignement possible entre l'aménagement physique de l'espace, le soutien adéquat des technologies et

l'adoption de stratégies pédagogiques dans une perspective où chaque dimension soutient la dynamique d'apprentissage.

Or, reconnaître le besoin de repenser l'aménagement des espaces d'apprentissage a encouragé l'émergence de différentes initiatives telles que le très connu projet SCALE-UP (Student Centred Active Learning Environment with Upside-down Pedagogy) lancé à la North Carolina State University en 2001 par le professeur Beichner et duquel découlent d'autres modèles de classes actives (ACL, TEAL) mis en place dans différentes universités américaines. Les nombreux essais du professeur Beichner lui ont permis de constater que l'aménagement physique avait une importance certaine. Par exemple, selon le modèle SCALE-UP qu'il a développé, une table de travail accueille trois équipes de trois étudiants et doit, selon lui, avoir un diamètre de sept pieds; l'utilisation d'une table plus petite fait en sorte que les équipes sont à l'étroit avec leur matériel et l'utilisation d'une table plus grande rend la communication inter équipe moins optimale. L'espace entre les tables doit être suffisant pour permettre la libre circulation de l'enseignant; le modèle recommande cinq pieds. La station de l'enseignant doit se trouver au centre de la pièce. Toutes ces spécifications sur le plan de l'aménagement physique permettraient d'optimiser le travail collaboratif et de maximiser les possibilités d'apprentissage.

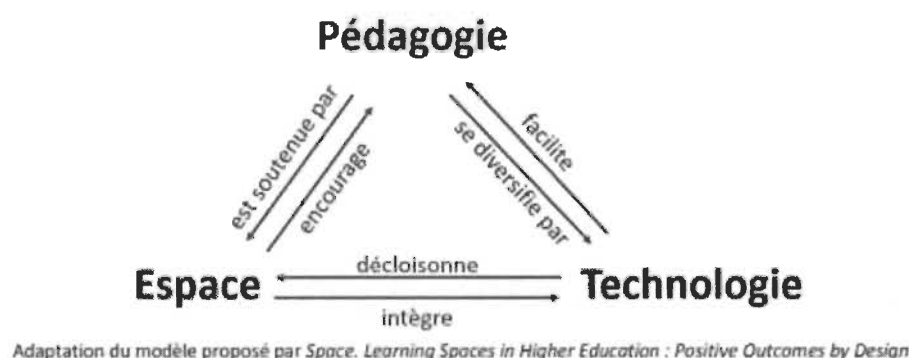


Figure 4. Alignement entre l'aménagement, les technologies et les pratiques pédagogiques

Reproduit de : Université Laval, Groupe de travail sur les espaces physiques d'apprentissage. Repéré à :

https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques-orientations_strategiques_0.pdf

Par ailleurs, dans la foulée de la préoccupation pour l'environnement physique non seulement dans la classe, mais aussi dans tout le campus universitaire, le concept de « campus éducatif » est apparu en 2005. Ce concept a pour objectif de favoriser la modernisation des universités et de contribuer à leur excellence. L'idée qu'un campus universitaire reflète la qualité de l'enseignement qui y est dispensé et favorise le développement de l'étudiant sur les plans intellectuel, psychologique et social, sous-tend ce concept innovant qui repose sur un ensemble de dix valeurs dont nous retenons les deux suivantes puisque ce sont celles sur lesquelles l'enseignant lui-même peut avoir une influence, à savoir : 1) la valorisation des contacts personnels qui favorise la création d'une communauté d'apprentissage et 2) la valorisation de l'innovation dans

les modalités d'enseignement et d'apprentissage par la mise en place de « lieux intelligents », où la création et le transfert des connaissances ainsi que les échanges d'idées sont soutenus et encouragés. Des expériences de conception stratégique fondée sur les dix principes d'un campus éducatif ont été réalisées dans plusieurs universités espagnoles (Université de Salamanque, campus durable d'Iberdrola, Madrid; campus externe de l'Université d'Alcalá; Université de La Laguna; Université de A Coruña et Université autonome de Madrid, UAM) entre 2005 et 2009.

En 2008, l'expérience particulière de réaménagement des trois campus de l'Université polytechnique de Madrid s'inscrivait dans la perspective d'un projet de recherche coordonné par la Chaire UNESCO de gestion et politique universitaire lequel visait à définir un nouveau modèle éducatif universel. Parmi les recommandations issues de ce projet de recherche, on remarque que la conception d'espaces pédagogiques alternatifs flexibles doit soutenir et encourager les modalités d'enseignement et d'apprentissage innovantes en favorisant qu'un ou des espaces physiques puissent permettre différents types d'interactions dans la communauté d'apprentissage composée d'enseignants et d'étudiants). En outre, on recommande que tous les espaces disponibles puissent être transformés en cadres d'enseignement et d'apprentissage, incluant les espaces extérieurs et les couloirs qui tendent à être aménagées avec du mobilier pour favoriser l'interaction des individus. Campos Calvo-Sotelo (2010a) conclut au terme de ce projet de recherche, que le modèle éducatif s'appuyant sur le concept du campus éducatif peut

être appliqué à tout type de scénario moyennant l’affinage de certains détails pour tenir compte de la réalité locale de chaque institution.

Les projets de campus éducatif de Campos Calvo-Sotelo qui est spécialisé en architecture des universités suivent sa conviction profonde qu’une éducation qualifiée doit avoir lieu dans un environnement physique approprié; les processus d’enseignement et d’apprentissage ne peuvent être séparés du contact humain direct et les technologies ne doivent pas chercher à remplacer ce contact étroit entre les gens, qui est le véritable stimulant pour l’apprentissage (Campos Calvo-Sotelo, 2014).

4.3.3 Gérer le matériel

Considérant les connaissances actuelles sur le processus d’apprentissage, nombreux sont les auteurs qui soulignent l’importance de mettre à contribution du matériel pédagogique de qualité (Associatie K.U.Leuven, 2002, cité dans Gilis 2008; Gilis et al., 2008; Močinić, 2012; Nicoll et Harrison, 2003; Prément et al., 2009; Svinicki et McKeachie, 2011, entre autres). Nombreux sont les enseignants qui fournissent les points clés en soutien à un exposé. Or, les travaux empiriques de Ruhl and Suritsky (1995) suggèrent que le fait de disposer au préalable des points clés semblait limiter

l'attention des apprenants à ces seuls éléments. En ce sens, Gilis et al. (2008) mentionnent qu'il importe de fournir du soutien à l'utilisation du matériel et invitent à prendre en compte la charge de travail et d'étude de l'étudiant pour concevoir du matériel adapté à la situation d'enseignement.

Les travaux de Močinić (2012) en lien avec les méthodes qui encouragent les étudiants à participer activement dans le processus d'apprentissage ont fait ressortir que l'utilisation de matériel pédagogique attrayant, tel que du matériel vidéo, pourrait être introduit dans l'enseignement pour susciter l'attention et augmenter la concentration des étudiants.

En outre, les résultats d'une méta-analyse sur l'influence des télévotants, bien connus sous l'appellation de *classroom response system* ou *clickers*, sur le résultat scolaire en enseignement supérieur montrent qu'il existe une relation positive entre l'utilisation de ces outils et le résultat scolaire (Léger, Bourque et Richard, 2010). Les télévotants offrent aux professeurs des options pour améliorer les interactions (Caldwell, 2007), favorisent la participation active des étudiants et fournissent une rétroaction immédiate au cours du processus d'apprentissage (Caldwell, 2007; De Bourgh, 2007; Martyn, 2007; Sullivan 2009) Des travaux montrent que l'anonymat des réponses fournies par le biais d'un télévotant diminue la peur de l'embarras et la peur du jugement par les

pairs, ce qui incite les étudiants à répondre davantage aux questions de l'enseignant (Draper et Brown, 2004; Sullivan, 2009). Ces réponses fournissent aux étudiants et aux enseignants une rétroaction immédiate reflétant la compréhension du contenu du cours par les étudiants et permettant de détecter les conceptions alternatives erronées des étudiants (DeBourgh, 2007). Puisque, comme le souligne Astolfi (1999), de telles conceptions peuvent faire obstacle à l'apprentissage visé, lorsqu'intégrée à une conception pédagogique ciblée, l'utilisation de télévotants permet à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins des étudiants (Brewer, 2004). L'utilisation d'un tel outil permet aussi d'intégrer l'évaluation à une activité d'apprentissage (Trees et Jackson, 2007) et soutient un enseignement innovant permettant le développement des compétences pour un raisonnement avancé (De Bourgh, 2007).

Par ailleurs, les enseignants universitaires ayant participé aux travaux empiriques de Kjellgren et al. (2008) ont souligné que la plate-forme informatique qu'ils avaient pu utiliser avec leurs étudiants avait été une bonne ressource pour maintenir un contact rapproché avec les étudiants. Les outils technologiques ont connu un développement fulgurant et l'espace physique de la classe se prolonge dans l'espace virtuel en dehors des heures de cours grâce à leur utilisation. Dès lors, la question se pose à savoir quelles technologies choisir et comment les utiliser adéquatement. C'est ainsi que Poumay (2014) invite à une réflexion en ce qui concerne les conditions à mettre en place pour

obtenir une réelle valeur ajoutée par l'utilisation des technologies en soutien à l'apprentissage en enseignement supérieur.

4.4 Interagir et gérer les interactions

L'aspect relationnel est probablement un des aspects qui ressort le plus dans les enquêtes réalisées auprès d'étudiants encouragés à décrire ce qu'est un « bon prof ». Prigent et al. (2009) mettent, entre autres, en relief l'importance de l'enthousiasme, de la disponibilité et du caring qui est « la capacité de faire preuve d'une préoccupation sincère à l'endroit des étudiants en leur montrant qu'on s'intéresse à eux et qu'on se soucie de leur réussite » (p. 270). Bujold (1997) cite un certain nombre de conditions à respecter par l'enseignant pour rendre la communication pédagogique plus efficace. Parmi ces conditions, il mentionne des attitudes telles que l'écoute active, le respect chaleureux et l'authenticité.

La compétence à interagir et à gérer les interactions ne se limitent pas à ces aspects qui seront regroupés dans la compétence à établir et maintenir des relations positives avec les étudiants et s'étend au-delà en passant par des actions observables. Un certain nombre de ces actions seront regroupées selon qu'elles visent à établir et maintenir des

relations positives et d'autres regroupées sous les thèmes suivants : communiquer en classe, énoncer des consignes claires, questionner les étudiants, favoriser les interactions dans un groupe et créer et maintenir un climat propice aux apprentissages.

4.4.1 Établir et maintenir des relations positives

Certains auteurs (Bess, 2000; Boice 1992; Harwood et Clarke, 2006; Smith, 2008) soutiennent que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage se situe davantage sur le plan individuel et que l'impact sur les étudiants provient majoritairement du contact individuel avec les enseignants. En ce sens, les données issues des travaux de Clegg et Rowland (2010) font ressortir l'importance des personnes qu'ils rencontrent et des qualités personnelles qui imprègnent les actes de ces personnes en contexte d'enseignement supérieur. Par ailleurs, ces auteurs soutiennent que les étudiants portent un jugement sur l'authenticité de la bienveillance, ce qui amène ceux-ci à réagir en conséquence. Prégent et al. (2009) parlent d'un effet de réciprocité de la bienveillance et souligne qu'un « souci véritable pour l'apprentissage et la réussite des étudiants peut renforcer leur engagement cognitif et comportemental » (p.271).

Clegg et Rowland (2010) considèrent que la bienveillance dans les relations avec les étudiants doit aller au-delà de simple obligation professionnelle impersonnelle, au-delà de la « diligence raisonnable » qui se caractérise par un degré de prudence, d'activité, de réaction et d'attention auquel on peut, à bon droit, s'attendre de la part d'une personne raisonnable et prudente. Knoster (2014) mentionne l'importance d'employer un ton de voix et des comportements non-verbaux bienveillants et attentionnés tout comme une attitude chaleureuse et souriante. Il importe de prévoir des moments en classe pour les échanges liés à la matière du cours (Prégent et al., 2009); ces moments d'échange constituent des occasions de faire valoir des points de vue et de défendre des idées. Dans ces occasions, l'enseignant écoute les étudiants avec attention lorsqu'ils s'expriment, sans les interrompre, il valoriser la pertinence et la richesse des interventions des étudiants, l'intelligence de leurs questions, l'à-propos de leurs objections fait preuve d'ouverture d'esprit et évite de critiquer un étudiant devant un groupe (Knoster, 2014; Prégent et al., 2009). Plusieurs actions témoignent du *caring* envers les étudiants : se montrer ouvert et disponible en cas de problèmes liés au cours, être attentif aux signes de fatigue en classe et s'adapter en conséquence, être indulgent et patient envers des demandes raisonnables, offrir un encadrement ferme mais montrer une certaine flexibilité lorsque requis, offrir de la rétroaction positive, sincère et impartiale (Prégent et al., 2009)

En contexte de recherche action participative, les travaux de Yasmeen (2008) l'amène à remarquer que l'enseignant est un facilitateur et non un gouverneur et que les principes qui sous-tendent ce type d'approche, notamment la collaboration, l'apprentissage collaboratif (*co-learning*) et le respect mutuel constituent des éléments incontournables de la relation étudiant-enseignant. La collaboration est par ailleurs au cœur du concept de Scholarship of teaching and learning (SoTL) dont « la traduction française la plus fidèle pourrait être l'expertise dans l'enseignement » (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011) et qui met l'accent sur le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant dans le développement de l'expertise (Elton, 2009).

4.4.2 Communiquer

La compétence à communiquer, initialement développée par Chomsky (1965), relevait davantage du concept de « compétence linguistique » et renvoyait davantage à une mobilisation de savoirs sur le plan du langage qui permettait à un enseignant de s'exprimer dans un langage pouvant être perçu comme un modèle sur le plan linguistique. Depuis plusieurs années, nombreux sont ceux qui questionnent les modèles de communication en classe. La théorie de l'information de Shannon (1948), communément connue en sciences sociales comme le modèle de communication de Shannon et Weaver (1949), à laquelle Delfleur (1992, cité dans Bujold 1997) a ajouté

le mécanisme de rétroaction, propose qu'une information, à partir d'une source d'origine, puisse être transmise d'un émetteur à un récepteur par le biais d'un canal pour arriver à un destinataire. Ce modèle de communication qui donne l'impression de simplement injecter de l'information d'une personne à une autre (Adler et Towne, 2005, p.9), lorsqu'utilisé en enseignement, suppose que le destinataire, complètement passif, pourra assimiler l'ensemble de l'information présentée.

Or, il existe des évidences empiriques de l'efficacité réduite de l'exposé magistral employé seul (Knight et Wood, 2005). Caldwell (2007) associe l'exposé magistral, que plusieurs auteurs ont nommé « enseignement frontal », à un modèle de communication qu'il qualifie de communication passive et unidirectionnelle dans lequel l'information est uniquement transmise de l'enseignant vers l'étudiant et qui est à la base du modèle d'enseignement dit traditionnel. C'est précisément ce modèle d'enseignement traditionnel qui a suscité la bien connue réflexion de St-Onge « J'enseigne, mais eux apprennent-ils? ». Dans cet ouvrage, l'auteur invite à ne pas confondre enseigner avec dire, expliquer, énoncer, proclamer et il propose le postulat suivant : « enseigner peut signifier transmettre des informations seulement si apprendre signifie mémoriser ces informations » (St-Onge, 2014, p. 1).

L'auteur articule sa réflexion autour des travaux de Svinicki (1985 cité dans St-Onge, 2014) qui font état de huit postulats ou idées reçues qui peuvent conduire des enseignants à n'utiliser que l'exposé comme stratégie pédagogique. Des postulats tels que : 1) la matière que l'on enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves; 2) les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes; 3) les élèves apprennent en écoutant; 4) les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes; 5) Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés; 6) les élèves sont capables de diriger leur propre compréhension; 7) les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas et 8) les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action.

Considérant l'apport de la psychologie cognitive sur les modes de fonctionnement du cerveau humain, Tardif (1992) soutient que l'écoute simple contribue rarement à consolider les apprentissages. En outre, les travaux menés en laboratoire par Ramsden (2003), ont permis de démontrer que l'attention d'un apprenant adolescent ou adulte se relâche au-delà de vingt à trente minutes et que, lorsqu'aucun traitement de l'information n'est effectué, l'apprenant retiendra moins de dix éléments à court terme.

Dans le contexte de l'enseignement en médecine, Nierenberg (1998) a décrit certaines interventions permettant d'améliorer la qualité de l'expérience vécue lors d'exposés s'adressant à des apprenants adultes. L'auteur mentionne des interventions telles qu'utiliser des exemples concrets et réels, encourager les apprenants à résumer les points clés de l'exposé ou à interagir entre eux. Bref, l'introduction de l'apprentissage actif dans cette forme d'enseignement traditionnellement passive semble être un moyen d'améliorer la qualité de l'expérience vécue lors d'exposés s'adressant à des apprenants adultes (Nierenberg, 1998).

En contraste avec ces constats invitant à maintenir les apprenants en action, Beekes (2006) suggère que des interventions visant à interrompre les activités en cours, en prenant tout simplement une pause, seraient bénéfique pour l'apprentissage. En ce sens, les travaux empiriques de Ruhl and Suritsky (1995) soutiennent l'efficacité des pauses. Ces chercheurs ont mené leur expérimentation sur trois groupes d'apprenants : les premiers ont préalablement reçu les points clé de l'exposé, les seconds, sans bénéficier des points clés, ont bénéficié de pauses régulières de deux minutes leur permettant de se mettre à jour dans leurs notes durant l'exposé et les derniers ont été placés dans une situation combinant les deux conditions. Les données recueillies suggèrent que les apprenants ayant bénéficié de pauses régulières réussissaient mieux à se rappeler les idées présentées dans l'exposé, ce qui va dans le sens des constats concernant les situations de surcharge cognitive. En ce qui concerne l'introduction de pauses, Bujold

(1997) suggère aussi l'utilisation de moments de silence, lesquels sont favorables à la réflexion, à la participation, à l'appropriation des connaissances. Par ailleurs, cet auteur réfère aux travaux de Rowe (1974, cité dans Bujold, 1997), réalisés cependant auprès d'enseignants œuvrant dans le milieu de l'enseignement primaire, lesquels ont montré que le temps de réflexion silencieuse permettait aux apprenants d'émettre davantage d'hypothèses, de fournir davantage de réponses témoignant d'un raisonnement critique ou de réponses nécessitant d'interpréter les informations pour construire une réponse, bref, des réponses plus nombreuses et plus étoffées.

L'utilisation d'exposés n'est toutefois pas à proscrire complètement. En effet, l'exposé peut être utile à l'apprentissage lorsque l'enseignant dirige et planifie un échange multidirectionnel en déployant une approche interactive qui ne réserve pas à l'enseignant toutes les tâches intellectuelles importantes telles que sélectionner les informations essentielles, les organiser, les explorer, les confronter entre elles, etc. (Langevin, 2014). La perspective de communication orchestrale, laquelle s'inscrit en faux contre le modèle linéaire traditionnel popularisé par Shannon et Weaver, invite à considérer la communication comme un processus social davantage orientée vers la relation que vers la transmission d'informations (Winkin, 1981). Dans le modèle orchestral, « la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant » (Winkin, 1981, p. 7), que ce soit par le biais de comportements verbaux ou non verbaux (Winkin, 1981) et de façon volontaire

ou non (Mucchielli, 2008). Il s'agit là de ce que Winkin désigne comme étant la « communication dans l'interaction » (1981, p. 22) et dans cette interactivité, l'individu ne peut demeurer passif (Cosnier, 2008; Galinon-Mélénez, 2007). Les chercheurs de l'École Palo Alto modélise la communication comme étant une construction collective et circulaire qui place les individus en situation d'interaction. Dans ses actions de communication, l'enseignant doit se préoccuper d'établir une relation pédagogique avant même de planifier le contenu. Bujold (1997) insiste d'ailleurs sur l'idée que la présentation des connaissances n'est qu'une partie de la communication pédagogique et par ailleurs pas nécessairement la partie la plus importante, soutient-il.

Dans son ouvrage sur l'exposé oral en enseignement, cet auteur suggère un ensemble d'actions observables visant à établir une « communication pédagogique efficace ». Parmi ces actions se trouvent, entre autres, la structuration de la communication laquelle vise à clarifier le plan de ce qui va suivre et les attentes mutuelles; la suggestion qui peut être utilisée pour relancer une discussion par le biais de nouvelles idées lorsqu'un moment de réflexion silencieuse suffisant a été accordé; la reformulation des idées échangées et des messages non verbaux de façon à amener le participant à préciser sa pensée et à lui assurer de l'intérêt porté à son intervention; la rétroaction verbale ou non-verbale qui s'utilise pour encourager l'apprenant à continuer de s'exprimer et à lui témoigner de la reconnaissance pour sa participation; la clarification qui vise à synthétiser les échanges. Dans une perspective de soutien à l'autonomie et à

la motivation de l'apprenant, il serait bénéfique de transférer aux apprenants le contrôle sur ses actions, en tout ou en partie (Viau, 2009).

Bref, l'enseignant doit être un acteur, un participant dans l'orchestre de la communication pédagogique; il place les apprenants en situation d'action pour les guider vers l'information, il anime certains segments d'interactions au cours desquels il présente certaines informations permettant d'initier et d'orienter la communication pédagogique et favorise l'interaction des individus.

Dans leur travaux, Vermunt et Verloop (1999) proposent de regrouper les composantes de l'apprentissage en trois catégories : 1) la composante cognitive; 2) la composante affective et 3) la composante de régulation. Plusieurs fonctions d'apprentissage, que ces auteurs classent dans la composante cognitive du processus d'apprentissage (établissement de relations et structuration, analyse, application, mémorisation processus critique et sélection), apparaissent relever de la compétence à communiquer. La perspective d'un contrôle externe serré des activités apparaît davantage rejoindre le modèle de communication de Shannon et Weaver où la communication est plutôt unidirectionnelle, alors que la perspective du contrôle partagé rejoint davantage le modèle de la communication orchestrale où la communication est multidirectionnelle. Vermunt et Verloop (1999) distinguent les activités pédagogiques qui sont mises en

place par un enseignant exerçant un contrôle externe serré sur le processus d'apprentissage de celles mises en place par un enseignant exerçant un contrôle partagé avec les apprenants.

En ce qui concerne la composante cognitive du processus d'apprentissage pour stimuler l'établissement de liens entre les concepts, Vermunt et Verloop (1999) suggèrent que l'enseignant qui exerce un contrôle externe serré choisit d'expliquer les relations entre les concepts et fait des analogies, alors que celui qui exerce un contrôle partagé encourage plutôt les apprenants à citer des analogies et des différences, à comparer des théories, à échafauder un argumentaire stimulant la réflexion. Pour structurer les connaissances, l'enseignant qui exerce un contrôle serré présente des graphiques, des tableaux, des schémas, des résumés alors que celui qui exerce un contrôle partagé demande aux apprenants individuellement ou en groupe, de dresser une vue d'ensemble ou de schématiser les connaissances. Pour soutenir l'analyse du contenu, le premier procède à une explicitation détaillée alors que le second pose des questions détaillées. Pour concrétiser et relever des applications des concepts, le premier donne des exemples, établit des relations avec la pratique, propose des applications, présente des interprétations d'événements réels en fonction du contenu, alors que le second amène les apprenants à établir des liens avec leur propre expérience, les guide dans la recherche d'exemples, les engage à résoudre un problème ou leur demande d'explorer la signification d'un concept pour la pratique professionnelle. Pour soutenir la

mémorisation, l'enseignant peut contrôler les activités de révision régulières de la matière ou proposer des unités de révisions ou partager le contrôle en donnant des examens qui permettent de vérifier l'état des connaissances concrètes. Pour soutenir le développement de l'analyse critique l'enseignant qui exerce un contrôle externe serré présente des arguments en faveur ou en opposition à certains points de vue et signale diverses conclusions possibles alors que celui qui exerce un contrôle partagé amène les étudiants à échauffer des arguments, à présenter des points de vue et anime des discussions de groupe. Et enfin, pour la sélection des éléments, Vermunt et Verloop (1999) proposent qu'un enseignant qui exerce un contrôle externe serré identifie les concepts centraux et secondaires, alors que celui qui exerce un contrôle partagé demande aux apprenants d'identifier les points principaux et les invite à repérer les concepts centraux.

4.4.3 Énoncer des consignes claires

Alors que Merieu (1999) considère la consigne comme « le mode privilégié de communication » (p. 5) de l'enseignement, Astolfi, dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (2009), cite l'erreur de compréhension des consignes comme étant, pour l'enseignant, l'un des indicateurs qui doit l'amener à offrir de la remédiation à l'étudiant et donc à améliorer son enseignement. Des auteurs tels que Proulx (2009),

Salabura (2001,2002) et Zakhartchouc (1999), proposent un ensemble de stratégies visant à rédiger des consignes qui permettent aux apprenants de se mettre en action. Dans la consigne, l'intention ou l'objectif du travail est clairement mentionné, de même que les critères de réussite, les étapes de la procédure à suivre ainsi que les connaissances et les habiletés qui seront mobilisées dans la tâche; les attentes, tant sur le fond que sur la forme du travail, sont précisées; la formulation est directive pour permettre à l'apprenant de savoir ce qu'il doit faire tout en demeurant suffisamment ouverte de façon à permettre à l'apprenants d'exercer une certaine liberté de choix notamment sur la plan de la stratégie d'exécution; le vocabulaire, la syntaxe et le style d'écriture sont adaptés aux apprenants à qui la consigne s'adresse et finalement, la consigne est présentée de plusieurs façons et reformulée dans différents mots, idéalement par un apprenant, pour s'assurer de la compréhension de tous.

En ce sens, les travaux empiriques de Kjellgren et al. (2008) ont aussi montré que les étudiants ont exprimé le besoin d'avoir des informations, des consignes détaillées pour les guider dans leur travail.

4.4.4 Questionner les étudiants

D'une façon générale, les études sur lesquelles se basent Gauthier et al. (1997) tendent à démontrer que l'emploi de techniques de questionnement efficaces conduit à une meilleure performance des apprenants (Roy, 1991; Reynolds, 1992; Wang et al., 1993, cité dans Gauthier et al., 1997). Questionner les étudiants est aussi, selon Bujold (1997), une des actions observables que l'enseignant peut utiliser pour rendre la communication pédagogique efficace. L'utilisation du questionnement est une stratégie qui permet de favoriser la participation et ainsi dynamiser un exposé par exemple.

Villeneuve, Leblanc, Ruph et Lemieux (2010) distinguent différents types de question à utiliser selon l'objectif poursuivi : 1) les questions fermées qui, bien que laissant peu de liberté par les réponses brèves qu'elles commandent, peuvent être utilisées pour attirer l'attention ou pour connaître les connaissances sur un élément de contenu en particulier; 2) les questions ouvertes qui sont, en contexte d'enseignement supérieur, à privilégier par rapport aux questions fermées, visent à stimuler la réflexion et l'explicitation des connaissances ou à ouvrir de nouvelles perspectives; 3) les questions lancées à la cantonade qui sont utiles pour animer les échanges, créer un climat de travail au sein d'un groupe ou pour s'assurer de l'assentiment des participants; 4) les questions à relais qui sont d'abord destinées à un participant pour ensuite être relayées

successivement à un ou plusieurs autres participants permettent le maintien de l'attention, le partage des connaissances et l'émergence de conflits sociocognitifs favorisant l'apprentissage; 5) les questions miroirs qui sont très utiles pour l'enseignant qui souhaite stimuler la réflexion et encourager le demandeur ou un sous-groupe d'étudiants à trouver leur propres réponses plutôt que d'attendre une réponse. Ce dernier type de question, comme le soulignent judicieusement Bouchut, Cauden et Cuisiniez (2016), peut aussi permettre à l'enseignant de se donner un temps de réflexion lorsqu'on lui soumet une question qui le surprend.

Villeneuve et al. (2010) offrent aussi une alternative à la traditionnelle question « Avez-vous compris? » préférant à cette question floue et peu efficace des formulations plus précises telles que « Quels sont les points importants à surveiller ? Que devons-nous retenir? Que pouvons-nous dégager de ce que nous venons de voir? » (p. 166)

Ces mêmes auteurs proposent aussi des questions visant à expliciter les connaissances déclaratives, celles visant à faire ressortir les connaissances procédurales et celles visant à ce que l'étudiant réinvestissent ses connaissances conditionnelles. Les premières sont le l'ordre du « Quoi », les secondes s'intéressent au « Comment » et les dernières au « Quand » « Où » et « Pourquoi ».

Mais quel que soit le type de questions utilisées par l'enseignant, il importe, selon les travaux répertoriés par Gauthier et al. (1997), que l'enseignant émette une certaine forme de reconnaissance ou une certaine rétroaction, laquelle peut être très courte pour des réponses correctes rapides et fermes de la part de l'étudiant et plus élaborées lorsque les réponses sont hésitantes ou erronées.

4.4.5 Favoriser les interactions dans un groupe

De façon générale, les auteurs en pédagogie de l'enseignement supérieur s'entendent sur l'importance de ne pas de simplement enseigner des connaissances et transmettre des informations qui existent. En effet, Biggs (1999) constatait que l'acquisition d'informations et de connaissances n'est pas un vecteur pour le changement des conceptions; c'est la façon de structurer ces connaissances et de les mobiliser pour réfléchir qui induit le changement dans les conceptions. L'apprentissage, lorsqu'il survient, changent la conception des phénomènes chez l'apprenant et lui permet d'envisager le monde différemment. Les interactions sociales peuvent faciliter de tels changements (Butera et Buchs, 2005); nous y reviendrons dans les paragraphes suivants.

Plusieurs auteurs qui se sont intéressés aux conflits sociocognitifs distinguent deux types d'interaction : les interactions symétriques et les interactions dissymétriques. L'étude du rôle des interactions sociales qui sont plutôt symétriques dans le développement cognitif (Doise et Mugny, 1981, 1997; Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont et Nicolet, 1988) ont donné lieu à l'approche socioconstructiviste centrée sur le conflit sociocognitif développée par l'école de Genève. Pour l'École de Genève, les dyades symétriques semblent les plus favorables aux apprentissages cognitifs. Parmi eux, Doise et Mugny (1997) ont étudié différentes situations d'interactions en dyades dans une épreuve d'inspiration piagétienne. Ils ont noté que, bien qu'une symétrie de statut entre les apprenants favorise les interactions et les confrontations de points de vue, une légère dissymétrie sur le plan des compétences des apprenants se révèle favorable à l'apprentissage et aux progrès. Un bénéfice cognitif peut donc apparaître sans que l'un des deux partenaires soit fortement plus compétent que l'autre.

Cette conclusion se fonde sur des recherches à propos du développement cognitif des enfants en âge pré-scolaire et scolaire (Doise et Mugny, 1981, 1997). Cependant, considérant les travaux de Bourgeois et Nizet (1997) sur le conflit sociocognitif et l'apprentissage des adultes, cette théorie reste a priori intéressante pour comprendre l'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale. Il n'est pas facile d'« ébranler » un adulte dans ses convictions, de l'amener à décentrer son point de vue, surtout lorsque les connaissances sont liées à son identité. Les comparaisons de points

de vue avec des personnes de même statut social ou professionnel pourraient conduire à ce type de décentration et être une source importante d'apprentissage selon Butera et Buchs (2005). À l'opposé, Bourgeois et Nizet (1997) mentionnent que, de façon générale, « une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit sociocognitif peu favorable à l'apprentissage » (p. 162). À titre d'exemple, les auteurs indiquent que dans des relations hiérarchiques ou d'évaluation, le conflit peut n'être résolu que sur le plan relationnel, par complaisance ou pour préserver le statu quo dans la relation. Évidemment, ce type de résolution des conflits sociocognitifs ne favorise pas l'apprentissage.

Les travaux de Tinto (2000) en ce qui concerne les communautés d'apprentissage en enseignement supérieur invitent à considérer l'importance des facteurs sociaux et relationnels dans l'apprentissage. La recherche a montré que l'apprentissage des étudiants est amélioré quand ces derniers sont engagés dans une communauté d'apprenants. Les principes fondamentaux à la base des communautés d'apprentissage invitent à concevoir l'université comme une communauté où les enseignants et les étudiants évoluent ensemble, discutent et explorent des connaissances et des idées. Cette conception demeure intéressante pour la pédagogie en enseignement supérieure bien que, comme le reconnaît Elton (2009), l'université en tant que communauté d'apprentissage doit s'adapter radicalement au 21^e siècle.

Tinto (2000) soutient que la mise en place d'un réseau tel qu'une communauté de pairs pour l'apprentissage présente de nombreux avantages : 1) puisqu'il s'étend hors des activités de la classe, ce réseau devient une forme de groupe de soutien; 2) puisque les étudiants tissent des liens d'amitié, ils passent plus de temps à apprendre ensemble tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe et comme ils passent plus de temps à apprendre ensemble, ils apprennent davantage; 3) l'apprentissage est enrichi par la perspective de tous les participants à la communauté d'apprentissage ce qui a pour effet que ces derniers perçoivent avoir fait des gains intellectuels plus importants au cours d'un semestre que ceux qui ont reçu un enseignement plus traditionnel; 4) en conséquence de ce qui précède, la persistance dans les études est substantiellement plus élevée (approximativement 25% plus élevée au Seattle Central Community College par exemple) et finalement 5) le cadre d'apprentissage collaboratif promeut ce que l'auteur appelle le « educational citizenship » qui engage à considérer le bien-être éducatif individuel comme étant lié au bien-être et aux intérêts éducatifs des membres de la communauté d'apprentissage et qui exhorte les participants à participer à l'expérience éducative tout en leur faisant prendre conscience de leur responsabilité non seulement dans leur propre processus d'apprentissage mais aussi dans celui des autres (Tinto 2000).

Perkins (cité dans Tagg, 2004) a nommé « hot cognitive economy » un environnement d'apprentissage basé sur une communauté de pratique et favorisant l'apprentissage en

profondeur au cœur duquel il est possible de retrouver les éléments suivants : 1) les buts qui doivent être intrinsèques. L'enseignant soutient l'apprenant dans sa découverte de la valeur de l'apprentissage, du sens que cet apprentissage a pour lui; 2) les activités; qui doivent être fréquentes, reliées entre elles et authentiques; 3) l'information qui prend essentiellement la forme de rétroaction visant à informer l'apprenant sur sa performance et le guider vers la performance attendue; 4) le temps où un but intrinsèque est un agent de motivation qui crée une perspective d'apprentissage à long terme, au-delà de la fin d'un cours par exemple; 5) la communauté qui constitue l'espace pour les processus de construction et de négociation continuelle et collective du sens qui surviennent grâce à l'engagement dans un processus de donner-recevoir avec les autres et 6) l'alignement de toutes ces composantes de l'environnement d'apprentissage en un tout cohérent et exempt de messages contradictoires.

Ces éléments à considérer pour l'obtention d'une « hot cognitive economy » vont dans le sens des conclusions de Tinto (2000) en ce sens qu'il ne s'agit pas uniquement de mettre des étudiants ensemble pour que la magie opère. Il nous apparaît que le système décrit par Tagg (2004), une « hot cognitive economy » répond à un ensemble de critères qui recourent plusieurs compétences qui sont explorées par le présent mémoire.

4.4.6 Créer et maintenir un climat propice aux apprentissages

Ayant abondamment discuté de l'importance de la participation active des étudiants et des interactions sociales dans le processus d'apprentissage, il importe de définir les balises afin d'encadrer la participation et les interactions de façon à créer et maintenir un climat de classe qui soit favorable à l'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage (Frenay et al., 1998). Un des constats des travaux de Yasmineen (2008) réalisés en contexte de recherche-action est, qu'en tant que facilitateur, l'enseignant doit conduire prudemment les discussions dans la bonne direction de façon à maintenir un climat sain dans lequel chacun écoute l'autre, accepte les opinions des autres, les commente calmement pour générer un climat de respect propice à ce que chaque personne se sente à l'aise de participer.

Bien que la gestion de classe puisse apparaître être plus fortement liée aux milieux d'éducation primaire et secondaire, on reconnaît que l'enseignant du supérieur doit planifier des mécanismes et des stratégies de gestion de classe. « Gérer sa classe consiste à connaître sa cohorte étudiante, puis à engager et à responsabiliser chaque étudiant dans son propre apprentissage avec ses acquis » (Lacourse, 2014, p. 259). Plusieurs auteurs, notamment Lacourse (2014), Proulx (2009), Prigent et al. (2009), Gauthier et al. (1997), soulèvent l'importance pour l'enseignant de communiquer, dès

le premier cours, quelles sont ses attentes, de définir des règles pour le bon fonctionnement de la classe et de donner des consignes claires à cet effet. Il est préférable que les règles soient peu nombreuses (Proulx, 2009; Lacourse, 2014) et qu'elles s'appuient sur un système de valeurs auxquels les étudiants désirent adhérer (Prégent et al., 2009) : les valeurs véhiculées par l'ordre professionnel de leur future profession par exemple. Par ailleurs, une formulation affirmative qui précise le comportement attendu est à privilégier au détriment d'une formulation indiquant le comportement proscrit (ibid).

Bien que la gestion de classe préventive favorisera les comportements positifs et contribuera au maintien d'un climat propice aux apprentissages, lorsqu'une intervention est requise, l'enseignant doit agir rapidement et discrètement pour faire cesser le comportement perturbateur tout en maintenant l'attention du groupe sur la tâche en cours. (O'Neill et Stephenson, 2011). Une intervention progressive mettant à profit des stratégies d'occupation de l'espace de la classe ou du langage non verbal peuvent être utilisées pour signifier à un étudiant ou un groupe d'étudiants que le comportement est inapproprié (Lacourse, 2014; Proulx, 2009; Prégent et al., 2009). Puisque l'apparition de comportements perturbateurs est parfois une réponse à une certaine passivité des étudiants, il convient alors de mettre les étudiants en action avec une activité d'apprentissage comme le soulignent très justement Prégent et al. (2009). L'enseignant doit se rappeler que son intervention ne doit pas déranger davantage le

groupe que le comportement qu'il tente d'enrayer. Au besoin, il intervient calmement mais fermement en classe ou suggèrera une rencontre hors classe.

4.5 Réguler la progression des apprentissages

La mutation de la pratique enseignante à l'université a modifié le rôle dévolu à l'enseignant. « Le rôle de l'enseignant est davantage perçu comme celui d'un guide, d'un mentor pour l'apprenti cognitif qu'est l'étudiant » (Bédard, 2006, p. 89). L'objectif de se démarquer en tant qu'institution et la recherche d'innovation sur le plan des programmes ont invités les enseignants du supérieur, et particulièrement ceux et celles des universités, à délaisser leur rôle traditionnel de transmetteur de savoir spécialisé et à apprivoiser les rôles de médiateur des connaissances et de guide à l'intérieur d'une relation pédagogique transformée (St-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2012).

« La relation entre l'enseignant et l'apprenant s'inscrit dans une action didactique conjointe, c'est-à-dire que l'enseignant et l'apprenant agissent en tenant compte de l'action de l'autre et réciproquement » (Bachy et Lebrun, 2009, p. 35). La relation engendre une régulation mutuelle des actions de chacun. L'enseignant doit donc mettre

à profit des outils qui permettent aux apprenants et à lui-même de contrôler leurs actions dans une situation donnée.

Pour Bachy et Lebrun (2009), les techniques de suivi de l'apprentissage, qu'ils appellent les techniques de rétroaction (TRC), s'appuient sur les interactions entre l'enseignant et les étudiants, sur les interactions des étudiants entre eux ou sur les tâches réalisées par les étudiants de manière autonome. L'enseignant, au regard des informations ainsi obtenues, peut réguler et réorganiser l'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage. Les informations peuvent aussi contribuer à un contrôle actif, par l'étudiant, lui permettant de réguler son processus d'apprentissage en vue d'atteindre un but déterminé (Bachy et Lebrun 2009). C'est en ce sens que ces auteurs soutiennent que, selon leur conception, les régulations visent à avoir une influence sur les processus d'autorégulation des étudiants et doivent faire l'objet d'actions pédagogiques visant à favoriser l'autonomie.

Selon la catégorisation proposée par ces auteurs, les TRC peuvent être regroupées en quatre questions : qui sont-ils, que savent-ils, comment apprennent-ils et qu'ont-ils appris? Ces quatre questions, amènent l'enseignant à définir différents moyens et techniques pour évaluer son dispositif et l'apprentissage des étudiants. La première question, qui sont-ils, puisqu'elle vise à mieux connaître les étudiants et leurs intérêts,

nous est apparue être en lien avec le soutien à la motivation. La deuxième question, que savent-ils, réfère au rappel des connaissances antérieures. La troisième question, comment apprennent-ils, est intimement liée à la compétence à adapter son enseignement. La quatrième et dernière question proposée par Bachy et Lebrun (2009), qu'ont-ils appris, vise à mesurer et contrôler le décalage entre les objectifs à atteindre et les productions effectivement réalisées, ce qui fera l'objet de la compétence à évaluer les apprentissages qui sera traitée dans une section subséquente. Notons en ce sens que pour Huet et al. (2008), la compréhension fine du résultat d'apprentissage permet à l'enseignant de développer des points d'intervention qui améliorent la qualité de l'apprentissage.

Par ailleurs, Allal (2007) définit une succession d'opérations intervenant dans la régulation des apprentissages : « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci; contrôler la progression de l'action vers le but; assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction); confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (p. 8).

S'inspirant du modèle de régulation des apprentissages d'Allal (2007) et de la catégorisation de des techniques de suivi de l'apprentissage proposée par Bachy et Lebrun (2009) – les TRC- , la compétence à réguler la progression des apprentissages

sera subdivisée selon les sections suivantes : 1) soutenir la motivation notamment en rendant perceptible la valeur et l'utilité des tâches proposées et en favorisant la perception de sa propre compétence par l'apprenant (*self efficacy*); 2) rappeler les connaissances antérieures; 3) adapter son enseignement; 4) favoriser l'autonomie dans la progression des apprentissages et 5) formuler une rétroaction laquelle permet d'orienter l'action de l'apprenant vers l'atteinte du but fixé.

4.5.1 Soutenir la motivation

De nombreux auteurs tendent à transférer à l'étudiant la responsabilité de sa motivation en contexte d'enseignement supérieur. S'il est vrai que les étudiants ont évidemment avantage à prendre soin de leur motivation, il est cependant très clair que l'enseignant doit lui offrir un soutien suffisant et ainsi contribuer à la gestion de la dynamique motivationnelle puisque la motivation crée les conditions favorables à l'apprentissage (Snowman et Mc Cown, 2015; Viau, 2009) et qu'il s'agit d'un facteur qui influe grandement sur la réussite scolaire (Vezeau et Bouffard, 2009).

L'enjeu de la motivation se présente de façon différente en enseignement supérieur que dans les autres ordres d'enseignement. Les travaux de Bachy et Lebrun (2009),

s'appuyant sur les travaux de recherche de Coulon (1996, cité dans Bachy et Lebrun, 2009) et de Dubet (2002, cité dans Bachy et Lebrun, 2009), lesquels portent sur le métier étudiant et sur son intégration dans l'enseignement supérieur, témoignent de l'importance de connaître les étudiants. Ces auteurs mentionnent que l'enseignant du supérieur doit chercher à savoir quelles sont les représentations du savoir qui sont susceptibles d'intéresser et de stimuler les étudiants. Sur les plans de la motivation et de la réussite des étudiants, la question « qui sont-ils », qui pourrait sembler banale, constitue, selon ces auteurs, un facteur à ne pas négliger. C'est un propos qui résonne dans les travaux de Bédard et Viau (2001) menés auprès d'un peu plus de 4000 étudiants du premier cycle et qui montrent que l'enjeu en enseignement supérieur n'est pas de susciter la motivation des étudiant au tout début de leur parcours universitaire mais bien de soutenir la motivation alors que celle-ci tend à décroître au fil des ans (Bédard et Viau, 2001; Viau 2006; Viau, Prigent et Forest 2004) et de faire en sorte d'aligner les mesures de soutien tout au long du programme d'études (Bédard et Viau, 2001).

Les travaux de Carré (2015) rappellent une variété de concepts qui se dégagent de la centaine de théories de la motivation ayant été étudiées pour l'ouvrage dédié à la psychologie de la motivation de Carré et Fenouillet (2009) lequel présente des concepts tels que « le rôle des croyances motivationnelles (sentiments d'efficacité, attente de résultats, croyance sur soi, théories du self...), de la construction et du rôle des buts, de

la valeur perçue des motifs, de l'autodétermination et des notions connexes de dynamique identitaire et d'estime de soi » (Carré, 2015, p. 37). Il existe donc un grand nombre de facteurs qui influent sur la motivation d'un étudiant; toutefois, l'intérêt de ce mémoire est d'explorer les facteurs sur lesquels l'enseignant du supérieur peut agir. S'appuyant sur le modèle de la dynamique motivationnelle développé par Viau (2009) maintes fois cité, les thèmes suivants, qui se retrouvent par ailleurs parmi les six leviers identifiés par Poumay (2014) pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur, seront abordés : démontrer la valeur des tâches proposées et favoriser la perception de compétence (*self efficacy*).

4.5.1.1 Démontrer la valeur des tâches proposées

Lorsque les éléments pédagogiques sont alignés (les objectifs d'apprentissages, les tâches et les activités d'évaluation) (Biggs, 1999; 2003), il s'avère peu complexe pour l'enseignant du supérieur de faire valoir la valeur des tâches proposées. L'enseignant du supérieur qui, au moment de la planification du processus d'apprentissage, se préoccupe d'aligner les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation selon les principes prescrits par l'alignement constructif (Biggs, 1999; 2003), a avantage à rendre explicite cet alignement pour le bénéfice des étudiants. Comme le soulignent Bachy et Lebrun (2009), certaines régulations doivent être mises de l'avant par l'enseignant « pour situer et contextualiser le cours dans le projet

académique et professionnel de l'étudiant » (p. 38). Cette contextualisation « personnalisée » s'effectue en fonction de l'information obtenue par le biais des interactions avec les étudiants.

Dans le même sens, les travaux de l'Association K.U. Leuven (2002 cité dans Gilis et al., 2008) sur l'enseignement de haute qualité, invitent à prendre en compte plusieurs constats dont le suivant : l'étudiant donne une meilleure direction à ses efforts et ses propres activités d'apprentissage lorsque les objectifs du programme et des cours dans lesquels ils s'est engagé lui sont familiers. Conséquemment, l'Association K.U. Leuven (2002 cité dans Gilis et al., 2008) recommande que tous les étudiants puissent avoir accès à de l'information transparente en ce qui concerne les objectifs d'un cours et sur la façon dont les tâches d'apprentissage permettront de réaliser ces objectifs. Les travaux empiriques de Kjellgren et al. (2008) tendent à appuyer cette affirmation alors que les participants, au moment de l'évaluation de l'activité de formation, ont émis des commentaires négatifs en ce qui concerne la non compréhension de l'objectif de l'activité de formation.

Le célèbre postulat de Schwartz selon lequel « un adulte n'est prêt à se former que s'il y trouve une réponse à ses problèmes dans sa situation » (Schwartz, 1989, p.122) illustre bien l'importance de proposer des tâches qui font sens pour l'apprenant et de

lui permettre de comprendre l'intérêt de s'engager dans la tâche. En ce sens, sur la base de leurs travaux empiriques, Bédard et Viau (2001) remarquent que les méthodes d'enseignement illustrant le contexte professionnel, notamment l'approche par problèmes et l'approche par projet, tendent à augmenter les valeurs obtenues pour les trois indicateurs de la motivation (perception de valeur de la tâche, perception de la compétence et perception de la contrôlabilité), ce qui amène à conclure qu'il importe de proposer des tâches d'apprentissage qui soient fortement reliées à un contexte professionnel pour ainsi favoriser l'ancrage des connaissances et le transfert des apprentissages.

Le modèle de régulation des apprentissages développé par Allal (2007) nous apparaît aller dans le même sens. L'enseignant qui intervient dans la régulation des apprentissages concrétise son intervention, selon cette auteure, en définissant un but (un objectif d'apprentissage), en orientant l'action de l'apprenant vers ce but (activités d'apprentissage) et en contrôlant la progression vers l'atteinte de l'objectif d'apprentissage, notamment par un dispositif d'évaluation aligné à l'objectif et aux activités d'apprentissage. La valeur des activités d'apprentissage devient évidente dans ce contexte d'alignement constructif. À ces composantes pédagogiquement alignées, l'auteure ajoute à son modèle de régulation une composante de rétroaction laquelle permettrait de confirmer ou de réorienter la trajectoire de l'action (maintenir ou modifier les activités permettant l'apprentissage) ou de redéfinir l'objectif

d'apprentissage. Cette composante de rétroaction, qui nous apparaît être dans la suite logique de l'alignement constructif, rejoint le propos de Bachy et Lebrun (2009) sur le suivi de l'apprentissage par les TRC.

4.5.1.2 Favoriser la perception de compétence (*self efficacy*)

Dans le cadre de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1987), Bandura a élaboré le bien connu concept de *self efficacy* lequel a été traduit de nombreuses façons; nous avons retenu l'appellation *perception de sa compétence*. De nombreuses interventions de l'enseignant peuvent favoriser une perception forte de leurs propres compétences par les apprenants. À cet effet, plusieurs auteurs, mentionnent l'importance de soutenir les apprenants dans les tâches d'apprentissage ce qui nous apparaît rejoindre les théories vygotskienne sur la zone proximale de développement pour favoriser la réussite.

Par exemple, comme le mentionne Tardif (1997), « la prise en compte des connaissances antérieures produit aussi des retombées sur le plan des composantes affectives dans le sens où des apprentissages réalisés antérieurement sont reconnus, où les élèves perçoivent objectivement une évolution de leurs compétences et où ils ne sont pas invités à refaire constamment « un peu plus de la même chose » (p. 17). Aussi,

pour Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion (2011), lorsqu'il est question de différenciation pédagogique, l'enseignant qui soutient la réussite de chacun, conçoit la différenciation dans une perspective où les préférences de l'apprenant, lorsqu'il aborde une tâche nouvelle, s'appuient sur des expériences qu'il a déjà vécues et ne sont donc jamais complètement figées. Lorsqu'un enseignant reconnaît et valorise la réussite d'un apprenant, il crée une expérience d'apprentissage positive pour l'apprenant au regard de la tâche nouvelle et favorise ainsi la perception de sa compétence dans cette situation.

La reconnaissance de la réussite d'un apprenant favorise aussi la motivation que Maslow appelle la motivation à la reconnaissance de ses compétences et de ses qualités. Comme le soutient Viau (2009), il existe une relation entre l'apprentissage et la motivation. L'apprentissage, ou la réussite, favorise la motivation de l'apprenant et la motivation à apprendre favorise à son tour l'apprentissage. C'est ce que Bandura (1997) appelle l'effet de la perception de ses compétences sur la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Dans la perspective de Bandura, lorsqu'un apprenant a une perception forte de sa compétence (*self efficacy* élevé) Lecompte (2004) rapporte que cela induit, différents types d'effets :

« [ils] abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la

tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance. Enfin, elles abordent les menaces ou les stressors potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux » (p. 60)

L'enseignant a donc un rôle important sur différents plans : par la prise en compte des connaissances antérieures pour reconnaître les acquis (Tardif, 1997) nous y reviendrons à la section suivante, par la valorisation des réussites et des forces des apprenants (Prud'homme et al., 2011), par la définition d'objectifs ambitieux sur le long terme mais découpés en une série de sous-objectifs accessibles (Lecompte, 2004), tout cela afin de favoriser la perception de compétence de l'apprenant. Il nous est apparu que c'est en ce sens que Prud'homme et Bergeron (2012) relient la motivation à la perception de la compétence car « en effet, peu d'individus trouvent la motivation de s'engager dans une démarche lorsqu'ils se sentent inadéquats » (p. 12).

4.5.2 Rappel des connaissances antérieures

Selon De Corte (cité dans OCDE, 2010), les connaissances préalables ont été régulièrement répertoriées comme étant la variable la plus influente dans les performances scolaires. Les travaux de recension des écrits réalisés par Gauthier et al., (1997) ont permis de répertorier un ensemble de travaux de recherche qui ont montré

que le rappel des connaissances antérieures, l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances tout comme les révisions brèves favorisent les bonnes performances des apprenants. Parmi les stratégies favorisant une communication pédagogique efficace mentionnées par Bujold (1997) se trouve ce que cet auteur nomme le rappel. Il s'agit d'une stratégie qui vise à établir des liens avec les connaissances antérieures.

Tardif (1997) soutient qu'au moment d'un apprentissage, « les connaissances antérieures sont des filtres de traitement des informations et [que] ces filtres déterminent en grande partie le degré de crédibilité qui sera attribué à des informations » (p. 17). Il souligne aussi l'importance pour l'enseignant de concevoir la démarche permettant d'accéder aux connaissances antérieures des apprenants et de les valider, mais aussi de planifier des modalités permettant d'effectuer un retour sur ces connaissances dans le déroulement d'une activité d'apprentissage (Tardif, 1998).

Le rappel de connaissances antérieures a un rôle important à jouer dans le processus d'apprentissage tel que conçu par plusieurs auteurs. Pour Piaget (1969; 1974), l'apprentissage ou le développement s'effectue par les processus d'assimilation et d'accommodation, lesquels ne sont possibles qu'à partir de liens reliant les nouvelles informations à des connaissances antérieures. En amorce de tout apprentissage, la

conception piagétienne veut que toute nouvelle information soit d'abord comparée aux schèmes existants. L'apprenant tente de classer l'information en la rapprochant d'une information connue. Piaget nomme ce processus assimilation. Si l'information peut être insérée dans un schème existant l'accommodation consiste seulement à ajouter l'information. Par contre, lorsque l'information ne peut être simplement assimilée à un schème existant, il se crée un déséquilibre. Ce déséquilibre appelle une accommodation laquelle consiste à transformer ou développer un schème pour pouvoir y insérer l'information ou à créer un nouveau schème dans un réseau qui le relie au schème le plus rapproché. L'apprentissage est donc un rééquilibrage que Piaget qualifie de majorant puisque le retour à l'équilibre se fait avec une compréhension plus développée du phénomène par l'apprenant. C'est ainsi que pour Piaget un enseignant qui contribue à l'activation des connaissances antérieures en aidant l'apprenant à prendre conscience de ses acquis, facilite le processus d'assimilation et donc le processus d'apprentissage.

Pour Vygotski, la progression d'un apprenant (son développement) s'effectue à l'intérieur de ce qu'il appelle la zone proximale de développement aussi appelée zone proche de développement. Cette zone est constituée d'un ensemble de tâches dont la complexité s'intensifie et qu'un apprenant peut réaliser avec plus ou moins de soutien. Pour Vygotski, une tâche qui se situe en dehors de la zone proche de développement ne génère aucun apprentissage; en deçà de la zone la tâche est trop facile et s'accompagne d'une réussite sans apprentissage supplémentaire, alors qu'au-delà de la

zone la tâche est trop difficile et engendre un échec. Au début de la zone, l'apprenant peut réaliser plus ou moins sans soutien une tâche en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. En progressant dans sa zone, il réalise des tâches plus complexes en bénéficiant du soutien de l'enseignant et en s'appuyant sur les connaissances qu'il a développées au début de sa zone. C'est ainsi que, pour Vygotski, l'enseignant favorise la progression dans la zone proche de développement, soit l'apprentissage, en offrant un soutien adéquat lors de l'exécution de tâches d'apprentissage de plus en plus complexes pour lesquelles l'apprenant dispose des connaissances suffisantes pour lui permettre de réussir (Chaiklin, 2009).

Pour Kolb (1984), le cycle de l'apprentissage expérientiel est une suite de cycles. Le point de départ d'un cycle d'apprentissage est, selon son modèle, une expérience puisqu'elle constitue une occasion de réflexion sur une action. L'explicitation de l'expérience vécue permet de décrire l'extériorité de l'expérience (les faits) et l'intériorité de l'expérience (les pensées, le discours intérieur, etc.). Cette deuxième phase du cycle de Kolb est, en quelque sorte, une prise de recul par rapport à l'action pour en prendre pleinement conscience. La troisième phase du cycle de Kolb, celle de l'explication, consiste, dans un premier temps, à faire un rappel de ses connaissances antérieures en lien avec l'expérience vécue ; l'apprenant identifie les idées et les théories qui ont guidé les actions au cours de l'expérience vécue, il réfléchit sur la logique de l'expérience, il interprète, en fonction de ses connaissances antérieures, les

données issues de la phase d'explicitation. Dans un deuxième temps de réflexivité, au cours de la troisième phase, l'apprenant a recours à de nouveaux savoirs tels que des fondements théoriques ou des résultats de recherche en lien avec l'expérience vécue. L'apprenant raffine ainsi ses connaissances. Il modélise l'expérience en repérant des « invariants » qui pourront se retrouver dans des situations similaires. Cette dernière opération de décontextualisation le conduit, dans la quatrième phase du cycle expérientiel, à planifier une expérimentation. L'apprenant mobilise ses nouvelles connaissances pour identifier une transformation possible de son action, décide d'un objectif et planifie le déroulement d'une nouvelle expérience au cours de laquelle il expérimentera une nouvelle action, améliorée à la lumière des savoirs nouvellement acquis, lorsqu'une situation similaire se présentera. L'enchaînement de plusieurs cycles expérientiels permet à l'apprenant d'effectuer une régulation de ses actions dans ses expériences d'apprentissage.

4.5.3 S'adapter aux étudiants

La compétence sur le plan de la régulation de la progression des apprentissages appelle l'enseignant à adapter son enseignement à la progression réelle des apprenants. Cette adaptation est au cœur de l'enjeu de la différenciation pédagogique. La question des besoins d'apprentissage des étudiants est très présente dans les écrits et les discours

officiels, lesquels incitent les enseignants à développer des pratiques de soutien à l'apprentissage qui permettent de tenir compte de la diversité (Au Coin et al., 2011, cité dans Prud'homme et Bergeron, 2012). « La relation pédagogique qui unit l'enseignant et l'étudiant porte essentiellement sur la mise en œuvre de stratégies d'enseignement visant des stratégies d'apprentissage adaptées aux besoins des étudiants » (Bachy et Lebrun, 2009, p. 38). Plusieurs auteurs se sont intéressés à la différenciation pédagogique et à la gestion de la diversité qui résulte à la fois des différences culturelles, éducationnelles et professionnelles ainsi que du bagage des étudiants et ce dans la perspective de donner à chaque étudiant toutes les opportunités de réussir. Prud'homme et Bergeron (2012) définissent la différenciation comme étant « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (p. 12). Reconnaissons dans cette définition l'importance de l'activité de planification, ce qui résonne chez Gauthier et al. (1997), qui mentionnent que des travaux de recherche ont montré qu'au moment de la planification, les enseignants se préoccupent de cerner les besoins individuels et d'anticiper les réactions des apprenants.

Cette préoccupation pour le processus d'apprentissage des étudiants et la planification, l'Association K.U. Leuven (2002; cité dans Gilis et al., 2008) la relie, entre autres, à

l'importance de stimuler l'apprentissage de l'étudiant par une variété de méthodes d'enseignement et par un soutien qui, de par sa nature et son intensité, soit adapté aux caractéristiques de l'étudiant sur les plans notamment de sa motivation et de l'état de ses connaissances.

Des auteurs, notamment Biggs (1999) et Northege (2003), valorisent l'utilisation de différentes approches à différents moments, particulièrement lorsqu'il faut gérer la diversité dans un groupe tout en tenant compte, comme le mentionnent Gregory et Jones (2008), de l'intervention individuelle de l'enseignant. Un des aspects importants du modèle développé par ces derniers auteurs est le rôle de de l'enseignant quant à la nécessité d'utiliser une variété de styles d'enseignement pour favoriser l'engagement des étudiants plutôt que de leur laisser la responsabilité d'eux-mêmes s'aligner au style d'enseignement. Par ailleurs, pour Joyce, Weil et Calhoun (2004, cité dans Legendre, 2005) l'utilisation prolongée d'un même modèle d'enseignement produirait un effet de saturation chez les étudiants.

Zakhartchouc (2001) a relevé un ensemble d'éléments sur lesquels les enseignants peuvent faire porter la différenciation pédagogique. Il peut s'agir de faire de la différenciation sur les outils d'apprentissage (faire appel aux différents sens, aux technologies de l'information, etc); sur la nature de la démarche (approche déductive,

découverte inductive, pensée créative ou dialectique, etc.); sur la situation d'apprentissage (situation d'écoute, de recherche, d'évaluation formative, etc.); sur le degré de guidage; sur la profondeur de l'ancrage affectif de la tâche pour l'étudiant; sur la manière de soutenir la motivation; sur l'organisation du travail (individuel, en binôme, en groupe, etc.); les formes de travail (recherche, exercices, évaluation, etc.); sur les consignes données (orales ou écrites, avec ou sans exemples, volontairement floues ou très explicitées, etc.); sur les formes d'évaluation (questions à choix multiples, questions ouvertes, exercices d'application, etc.); sur les contenus (approfondissement de différents contenus pour atteindre un même objectif d'apprentissage), etc.

Dès lors que la taille d'un groupe atteint un certain seuil, la différenciation devient un défi qui apparaît insurmontable pour nombre d'enseignants. Comme le mentionne Schetgen (2013), « la différenciation ne doit pas nécessairement relever de l'action directe de l'enseignant sur l'apprenant; il s'agit surtout de donner à celui-ci la possibilité de suivre la voie qui lui convient le mieux » (page 32). En ce sens, Aylwin (1992) propose différentes formes de différenciation qui nous apparaissent complémentaires aux éléments sur lesquels faire porter la différenciation mentionnée par Zakhartchouc (2001) : 1) différenciation simultanée ou successive (selon que l'enseignant laisse libre choix à l'étudiant sur sa tâche d'apprentissage, sur l'organisation individuelle, en binôme ou en groupe du travail, etc. ou qu'il propose une séquence d'activités d'utilisation d'outils variés les uns après les autres, un degré

de guidage variable ou différentes formes d'évaluation à différents moments); 2) individuelle ou collective (selon qu'un étudiant ou un sous-groupe d'étudiants a une tâche d'apprentissage propre, des objectifs, un contenu, des exercices ou que tous les étudiants sont soumis aux même formes de différenciation successivement); 3) en classe ou hors de la classe et 4) minimale ou maximale.

L'une des façons de s'adapter aux étudiants est d'utiliser l'erreur comme outil pour enseigner (Astolfi, 2009). Dans son ouvrage, Astolfi propose d'observer les erreurs qui surviennent au cours du processus d'apprentissage et invite à les considérer, non pas comme des ratés de l'apprentissage, mais bien, dans certains cas, comme « le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème » (p. 22-23). Ainsi l'enseignant qui explore les fondements et le sens des erreurs des étudiants peut ajuster son soutien et ses stratégies d'enseignement.

Astolfi répertorie huit types d'erreur qui appellent différentes formes de remédiation de la part de l'enseignant :

Type d'erreur	Remédiation
Erreur résultant de la mauvaise compréhension des consignes	Une fois repérée par l'enseignant, cette erreur pourrait l'enjoindre à revoir la rédaction de la consigne, à utiliser un vocabulaire davantage maîtrisé par les étudiants ou à définir des étapes de réalisation ou des critères de réussite de la tâche afin d'adapter son enseignement aux besoins des étudiants.
Erreur résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	L'enseignant peut remédier à cette erreur en explicitant les attentes mutuelles implicites que certains pourraient considérer comme des allants de soi relevant d'habitudes ou de coutumes scolaires.
Erreur témoignant des conceptions alternatives des apprenants	Cette erreur amène l'enseignant à explorer et analyser les représentations des apprenants par rapport au contenu et plus spécifiquement les représentations qui font obstacle à l'apprentissage visé. Pour ce faire, l'enseignant collecte des données sur les représentations, sur les connaissances antérieures et il suscite des échanges et des débats afin de comprendre la signification profonde des représentations, de les comparer et de les transformer.

<p>L'erreur liée aux opération intellectuelles à mobiliser ou à la non-maîtrise d'un prérequis</p>	<p>Cette erreur provient parfois de la confusion entre deux situations d'apparences proches mais qui mettent en jeu des logiques différentes ou de l'impossibilité à mobiliser une connaissance pourtant connue en raison d'une non-maîtrise d'une autre connaissance devant être mobilisée. L'enseignant explore alors les différences entre les situations d'apparences proches ou active les connaissances antérieures qui sont à mobiliser pour favoriser la réussite.</p>
<p>Erreur due à une démarche étonnante</p>	<p>Cette erreur amène parfois l'apprenant à obtenir le bon résultat par le biais d'une démarche « spontanée » qui s'écarte de celle proposée. Dans ce cas, l'enseignant valorise la diversité des stratégies de résolution, souligne les éléments de réussite des stratégies alternatives, les applique en groupe de façon à mettre en lumière des points de convergence avec la stratégie attendue et répertorie avec les apprenants les avantages et les inconvénients des différentes stratégies.</p>
<p>Erreur due à une surcharge cognitive</p>	<p>Au cours d'une activité, cette erreur appelle à une décomposition de la tâche en sous-tâches d'ampleur cognitive moins exigeante ou en étapes de progression sur lesquelles l'apprenant est invité à se centrer successivement plutôt simultanément.</p>

Erreur ayant son origine dans une autre discipline	<p>Cette erreur résulte en fait d'une difficulté de transfert d'une connaissance d'une discipline à l'autre. L'enseignant explore les caractéristiques communes de tâches issus de différentes disciplines, il décontextualise la situation pour faire ressortir les différences et les similitudes sous-jacentes et attire l'attention sur les différences qui peuvent être source de malentendus.</p>
Erreur causée par la complexité propre du contenu	<p>Cette erreur amène l'enseignant à anticiper et à repérer les nœuds de difficulté. Il planifie des interventions visant offrir un soutien accru pour les défis anticipés et les déploie dès qu'il repère des signes de difficulté.</p>

Dans le même sens, Ramsden (1992) souligne qu'une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage conduit l'enseignant à développer des points d'intervention qui améliorent la qualité de l'apprentissage en modifiant les curricula, les méthodes d'enseignement et les façons d'évaluer les apprentissages des étudiants et c'est aussi en ce sens que Huet et al. (2008) rappellent l'importance pour l'enseignant d'ajuster ses méthodes d'enseignement en fonction des besoins des apprenants et de la complexité du contenu.

4.5.4 Formuler la rétroaction

Pour Boekaerts (2002), la rétroaction est un retour commenté ou une forme de remédiation qui a pour objectif de permettre à l'apprenant d'ajuster son travail pour l'exécution d'une tâche ou pour l'atteinte d'un but. Hattie (1992), dans une revue de près de 8000 articles en lien avec l'enseignement à l'école primaire, rapporte que c'est la rétroaction de l'enseignant qui produit l'effet le plus important sur l'amélioration des résultats des élèves, ce qui donne à penser que cet élément pourrait avoir un effet significatif en contexte d'enseignement supérieur. Pour Allal (2007), la rétroaction est une composante intervenant dans la régulation des apprentissages. Son modèle de régulation des apprentissages engage à fournir la rétroaction pendant la réalisation de la tâche et non seulement à la toute fin, ce qui est une préoccupation qui se trouve aussi chez Prigent et al. (2009). En effet, pour la régulation des apprentissages, Allal propose, afin de contrôler la progression vers l'atteinte d'un but, d'offrir une rétroaction sous forme d'un retour sur l'action de façon à « confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8) qui avait été fixé. Alors qu'il est généralement admis que les rétroactions doivent permettre d'aider l'apprenant à progresser dans ses apprentissages (Brookhart, 2008; Hattie et Timperly, 2007; Price, Handley, Millar et O'Donovan, 2010), de nombreux auteurs soulignent l'importance d'avoir pour objectif, non seulement de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance, mais aussi de lui proposer des moyens de corriger ses erreurs et

d'améliorer ses stratégies d'apprentissage (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003; Nicol et Milligan, 2006; Prigent et al., 2009; Svinicki et McKeachie, 2011;) et lui proposer « des pistes d'approfondissement sur les plans cognitif, méthodologique et métacognitif » (Rodet, 2000, p.49).

Pour guider la réflexion sur les plans du contenu et de la structure de la rétroaction à offrir, Gauthier et al. (2003) proposent certaines questions qui nous apparaissent en grande partie se rapprocher du propos d'Astolfi (2009) en ce qui concerne l'utilisation de l'erreur comme outil pour améliorer l'enseignement. Notamment des questions qui visent à ce que, dans un premier temps, l'enseignant repère l'erreur centrale, dans un deuxième temps, qu'il identifie les motifs qui peuvent amener à une telle erreur et, dans un troisième temps, qu'il planifie un moyen d'éviter qu'une telle erreur ne survienne à nouveau. Allant dans le même sens, Nicol et Milligan (2006) proposent un ensemble de sept principes guidant une bonne pratique de rétroaction dont l'un d'eux est basé sur l'idée qu'une bonne pratique de rétroaction encourage l'ouverture d'un dialogue multidirectionnel entre l'apprenant, l'enseignant et les pairs au sujet de l'apprentissage (principe #4). En outre, ces auteurs soulignent que la rétroaction fournira aussi des informations utiles pour améliorer l'enseignement (principe #7).

Svinicki et McKeachie (2011) privilégient un certain nombre de pratiques qui trouvent leur fondement dans des travaux d'investigation sur ce que les étudiants ont perçu comme étant des rétroactions utiles et sur des suggestions issues de la recherche visant à appliquer ces idées dans la pratique. Selon ces auteurs, les rétroactions doivent : 1) être formulées dans un langage accessible à l'apprenant; 2) être sélectionnées de façon à commenter un nombre limité d'éléments, soit deux ou trois, que l'apprenant peut améliorer; 3) être spécifiques à un ou des éléments de la production de l'apprenant; 4) survenir au moment opportun pour informer sur l'étape suivante; 5) référer au résultat d'apprentissage visé ou aux critères d'évaluation; 6) s'orienter vers le développement et non uniquement vers la performance; 7) souligner des éléments positifs précis et répertorier des éléments à améliorer pour lesquels il est possible de 8) proposer des pistes d'amélioration ainsi que des défis et des moyens pour les relever et finalement 9) favoriser le transfert en se concentrant sur le processus, les habiletés et l'autorégulation par l'apprenant.

Prégent et al. (2009) invitent à formuler des rétroactions qui sont « détaillées, précises et constructives » (p. 179). Pour ce faire, ces auteurs privilégient le retour aux consignes de la tâche, la contextualisation de la rétroaction dans le cadre des compétences à développer, l'utilisation de grilles d'évaluation permettant d'éclairer les commentaires à l'aide des critères d'évaluation. Par ailleurs, s'appuyant sur les travaux de Huba et Freed (2000, cité dans Prégent et al., 2009), ils mentionnent notamment l'importance

d'adopter une attitude d'ouverture qui vise à explorer des solutions plutôt qu'une attitude directive visant à imposer des idées, de cibler l'apprentissage et non la personne, d'offrir des rétroactions sur demande et sur les parties de travail pour lesquelles l'apprenant souhaite en recevoir, de s'appuyer sur des éléments observés en excluant les éléments rapportés ou déduits, de distinguer plusieurs étapes dans la réalisation du travail et donner des rétroactions uniquement pour une étape et la suivante, de questionner l'apprenant et ainsi l'amener à évaluer lui-même son travail. Au-delà de ces considérations, ces auteurs invitent l'enseignant à s'offrir en modèle pour l'apprenant qui développera, à son contact, sa compétence à offrir de la rétroaction; une compétence relationnelle et interactionnelle d'importance en contexte professionnel, notamment pour les superviseurs d'équipe de travail.

En outre, s'appuyant sur les travaux de Roy (1991, cité dans Gauthier et al., 1997), l'ouvrage de Gauthier et al. (1997) invite à préconiser une rétroaction écrite plutôt qu'une rétroaction orale et à privilégier le renforcement et la reconnaissance des progrès dans l'apprentissage plutôt que le renforcement et la reconnaissance de l'engagement et des efforts fournis. Lorsque les résultats sont faibles, s'appuyant sur les travaux de Brophy et Good (1986, cité dans Gauthier et al., 1997), ces mêmes auteurs enjoignent l'enseignant à offrir une rétroaction accompagnée de remédiations et de tâches d'apprentissage supplémentaires à réaliser.

Certains auteurs (Leroux, 2014; Nicol, Thompson et Breslin, 2014; Svinicki et McKeachie, 2011) suggèrent l'utilisation de la rétroaction par les pairs ce qui, selon Landry Jacobs et Newton (2015), ne crée pas une grande surcharge de travail pour l'enseignant. Certains travaux de recherche ont montré un bénéfice d'apprentissage tant en ce qui concerne la réception de la rétroaction entre pairs (Falchicov, 2005; Landry, Jacobs et Newton, 2015; Topping, 1998) que pour la rédaction de cette rétroaction (Nicol, Thompson et Breslin, 2014). Ainsi, certains travaux ont montré que les étudiants qui reçoivent de la rétroaction de la part d'un ou plusieurs pairs améliorent la qualité du travail initial (Cho et MacArthur, 2010; Landry, Jacobs et Newton, 2015; Nicol, Thomson et Breslin, 2014). Peu d'études ont été menées pour investiguer les bénéfices réalisés par les étudiants qui évaluent et rédigent la rétroaction. Cependant les travaux empiriques de Landry, Jacobs et Newton (2015) ont permis de constater que les étudiants considèrent que cet exercice les a amenés à développer leur esprit critique et leur compétence d'autoévaluation.

Ces auteurs rappellent toutefois qu'un processus d'évaluation-rétroaction par les pairs doit être structuré et encadré par l'enseignant afin de générer les apprentissages recherchés pour les deux parties. L'enseignant fait la promotion d'un climat de confiance, propose des exemples de commentaires constructifs et positifs, fournit une grille claire et des occasions de s'entraîner au préalable. En effet, le travail de rédaction de la rétroaction par les participants de cette étude devait s'effectuer en trois volets : 1)

repérer des éléments pour lesquels il est possible de formuler des commentaires positifs; 2) relever des corrections à apporter en fonction des critères de la grille d'évaluation de l'enseignant et 3) suggérer des améliorations possibles au travail commenté. Cela nous apparaît rejoindre le propos de Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) qui suggère qu'au moment de réfléchir au contenu de la rétroaction, l'enseignant « repère des réussites qui peuvent être soulignées et valorisées » (p. 60).

4.5.5 Favoriser l'autonomie

Rejoignant à la fois les écrits précédemment cités sur l'importance de maintenir les apprenants en activités et les écrits de la psychologie cognitive laquelle s'intéresse au processus de traitement de l'information par l'individu et décrivant les opérations mentales effectuées dans la réalisation d'une tâche cognitive, Frenay et al. (1998) mentionnent que « plus l'étudiant élabore et organise personnellement l'information à apprendre plus les probabilités de réussite sont importantes » (p.76-77). L'enseignant ne peut évidemment pas apprendre à la place de l'apprenant, c'est un processus qu'il doit réaliser de façon autonome. Cependant, Philippe Carré invite à ne pas confondre autonomie et « solonomie ». Ainsi, réussir de façon autonome n'engage pas à réussir seul, mais bien à réussir par soi-même. L'importance de favoriser l'autonomie est présente chez de très nombreux auteurs comme l'idée que pour un apprenant,

l'autonomie doit être accompagnée (Guillemette et Lapointe, 2011). Le rôle de l'éducateur, comme l'a mentionné Barlow (1999) « n'est-il pas, par définition, de devenir inutile, dès lors qu'il a permis au jeune de gérer sa propre autonomie » (p.4).

En ce sens, la théorie de la zone proche de développement de Vygotsky (1978) enjoint l'enseignant à mettre à profit des stratégies d'*échafaudage* et de *déséchafaudage* pour soutenir l'apprentissage autonome à l'intérieur d'une zone de réussite. Lorsque l'enseignant offre un soutien à la réalisation d'une tâche d'apprentissage par échafaudage dans une perspective d'autonomisation, l'apprenant pourra réussir la tâche en intégrant le soutien, amorcer le développement de ses propres stratégies de réalisation et générer un apprentissage. Lorsque l'enseignant proposera des tâches similaires et retirera progressivement son soutien par déséchafaudage, l'apprenant réussira la tâche avec de moins en moins de soutien ce qui favorisera la perception de sa propre compétence (Bandura, 1997). L'enseignant qui tient compte de la zone proximale de développement de l'apprenant peut donc d'augmenter les exigences progressivement afin que ce dernier réussisse des apprentissages de plus en plus difficiles et qu'il progresse dans sa zone de développement tout en gagnant en autonomie. C'est ainsi que Vergnaud (2000) souligne que l'enseignant favorise un processus qui fait passer l'apprenant de la dépendance à l'autonomie. Par le guidage et le soutien, l'enseignant aide l'apprenant à apprendre par lui-même et, au final, à ne plus avoir besoin de soutien (Chaiklin, 2009).

Les travaux de Vermunt et Verloop (1999) sur le contrôle externe serré et le contrôle partagé des activités d'apprentissage fournissent un ensemble d'exemples de pratique d'enseignement qui permettent de partager le contrôle des activités d'apprentissage avec les étudiants et donc de favoriser la progression de l'autonomie. Les activités mises en place par un enseignant et qui témoignent d'un contrôle externe serré et celles qui témoignent d'un contrôle partagé en ce qui concerne la composante cognitive du processus d'apprentissage ont été explorées plus haut dans le thème de la communication. En ce qui concerne la composante de régulation, les auteurs suggèrent aussi des activités qui favorisent un contrôle externe serré alors que d'autres favorisent un contrôle partagé. Pour orienter et planifier les apprentissages, l'enseignant qui exerce un contrôle externe serré offre une introduction, vérifie les connaissances antérieures et informe les apprenant des objectifs, des contenus et des activités, alors que celui qui exerce un contrôle partagé met en place des activités qui activent des connaissances antérieures et offre une certaine liberté sur le plan du contenu, des objectifs et des activités d'apprentissage, ce qui apparaît rejoindre les écrits sur la différenciation qui ont été explorés sous le thème de la compétence « s'adapter aux étudiants » (Aylwin, 1992; Bachy et Lebrun, 2009; Association K.U. Leuven, 2002 cité par Gilis et al., 2008; Zakhartchouc, 2001; Schetgen, 2013). Pour faire le suivi de la progression par monitoring, tester et diagnostiquer, l'enseignant qui exerce un contrôle externe serré observe les expressions faciales, pose des questions, administre des tests, fait résoudre des problèmes pour diagnostiquer les problèmes de compréhension alors que celui qui partage le contrôle propose des activités de

monitoring par les pairs, laisse les apprenants inventer des questions de test, les amène à analyser les causes de difficultés. Pour remédier aux difficultés rencontrées, le premier donne des explications supplémentaires et change les tâches alors que le second encourage les apprenants à rechercher par eux-mêmes des solutions à leurs problèmes, leur fournit des occasions d'aborder les problèmes en groupe. Pour l'évaluation, l'enseignant peut contrôler l'administration de tests sommatifs, donner de la rétroaction sur l'apprentissage et des suggestions d'amélioration ou partager le contrôle des activités d'évaluation en permettant aux apprenants de composer des examens, de se les administrer entre eux et en les amenant à comparer leur propre approche avec celle des autres apprenants.

Parmi les activités d'apprentissage permettant un partage du contrôle, plusieurs activités suggérées par Vermunt et Verloop (1999) favorisent l'autonomie par le biais de travaux collaboratifs en groupe. Les travaux empiriques de Kjellgren et al. (2008) ont montré que le travail en groupe apportait une contribution positive à la compétence personnelle perçue par les étudiants et enfin les travaux de Bandura (1997) montrent que le *self efficacy* (perception de compétence) augmente la confiance de l'apprenant et contribue positivement à son autonomie.

4.5.5.1 Soutenir l'autorégulation du processus d'apprentissage par l'apprenant

Cosnefroy (2011) souligne la convergence de nombreux travaux qui reconnaissent la capacité d'autorégulation comme étant un facteur décisif pour l'amélioration de la réussite dans les apprentissages. En outre, considérant les connaissances sur le processus d'apprentissage, l'Association K.U. Leuven (2002, cité dans Gilis et al., 2008) considère important de stimuler l'étudiant à prendre la responsabilité de son processus d'apprentissage. La métacognition est un concept important de la psychologie cognitive et est étroitement lié à la capacité d'autorégulation. Flavell (1976) y fait référence pour désigner, d'une part, la prise de conscience de ses propres processus mentaux par un individu et, d'autre part, le contrôle qu'il exerce sur ces processus. Portelance (2004) suggère que le savoir métacognitif est constitué des connaissances qu'un apprenant acquiert sur sa façon d'apprendre et ainsi, « la métacognition réfère à l'autonomie cognitive, qu'il faut éviter de confondre avec l'autonomie de la personne » (p.47).

L'investissement métacognitif d'un apprenant englobe plusieurs activités d'autorégulation qui découlent de la prise de conscience de ses activités mentales. Portelance (2004) mentionne notamment que l'apprenant porte un jugement sur la qualité de ses activités mentales, décide, planifie et déploie des moyens pour les

améliorer. Soutenir la métacognition, selon le modèle développé par Portelance (2004) aurait des effets sur l'atteinte des buts à la mesure de l'apprenant et améliorerait sa perception de son pouvoir d'apprenant. Dans son modèle de régulation des apprentissages, lorsqu'Allal (2007) propose de fixer un but vers lequel on oriente l'action, laquelle doit être contrôlée pour s'assurer de la progression de l'apprenant vers le but, l'auteur suggère ensuite un retour sur l'action qui est assimilé à une rétroaction ou à un feedback mais qui pourrait aussi être fait par l'apprenant de façon autonome par le biais d'activités métacognitives en vue de confirmer ou de réorienter la trajectoire de l'action ou de redéfinir le but initial. Le développement par l'apprenant d'une perception positive de son pouvoir d'apprenant s'apparente à la perception de sa compétence soit le *self-efficacy*.

4.6 Évaluer les apprentissages

Il existe trois grands types d'évaluation qui sont mis en place par l'enseignant : 1) l'évaluation certificative; 2) l'évaluation formative et 3) l'autoévaluation. L'évaluation certificative vise à établir un bilan des compétences développées par un étudiant que certains auteurs, comme Perrenoud (2001), situent à la fin d'un parcours scolaire, soit un cours ou un programme, pour mener soit à une note finale, soit à un diplôme. Ce type d'évaluation intervient au moment de statuer sur la réussite ou non d'un étudiant (Scallon, 2015) afin de certifier son niveau de compétences (Bélair 2014).

Considérant les objectifs d'apprentissage qui appellent à l'accompagnement du développement des compétences, pour Scallon (2015), évaluer, c'est juger. Pour l'enseignant, il importe de développer une approche plus qualitative de l'évaluation et de s'engager dans un processus de jugement que cet auteur décline en trois étapes : 1) l'observation; 2) l'inférence et 3) l'évaluation. L'auteur montre que, lorsque l'enseignant collecte des informations lors de l'étape d'observation du comportement dans un échantillon de tâches, l'inférence lui permettra d'appliquer un jugement professionnel, jugement professionnel que Bélair (2014) qualifiera de fondé et rigoureux, sur la démarche ou le produit de l'étudiant et donc de l'évaluer. Scallon (2015) insiste sur l'importance d'appuyer ce jugement sur des outils tels que des grilles d'évaluation et des échelles de jugement développées dans une perspective plutôt qualitative et permettant d'évaluer la progression de l'étudiant dans le développement de sa compétence.

Scallon (2000) définit l'évaluation formative comme étant un processus d'évaluation continue de la progression d'un étudiant en formation. L'évaluation formative apparaît être un concept central puisqu'étant relié à de nombreux concepts par différents auteurs. En effet, certains auteurs associent l'évaluation formative au processus de régulation de la progression des apprentissages (Allal 2007), certains l'associent à la cueillette d'informations sur la progression de l'apprentissage (Angelo et Cross, 1993) pour viser l'amélioration continue des méthodes d'enseignement (Astolfi, 2009; Svinicki et

McKeachie, 2011), d'autres à la compétence à formuler une rétroaction (Brookhart, 2008; Hattie et Timperley, 2007; Price, Handley, Millar et O'Donovan, 2010) ou encore à la responsabilisation de l'apprenant par une participation active au processus de régulation (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert 2007; Legendre 2001; Leroux, 2014; Scallon, 2000, 2004). Dès lors, comme le souligne Leroux (2014), il apparaît que le processus d'évaluation formative ne peut être perçu uniquement comme « une évaluation qui ne compte pas » (p. 335).

Dans une perspective qui vise à favoriser l'autonomie de l'apprenant, Svinicki et Mc Keachie (2011) soutiennent que l'enseignant doit accompagner le développement des habiletés d'apprentissage tout au long de sa vie, habiletés qui permettront aux apprenants d'évaluer eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages une fois le cours terminé. Les auteurs rapportent les travaux de Peckham et Shutherland (2000, cité dans Svinicki et Mc Keachie, 2011), lesquels ont montré que le développement de telles habiletés requiert de la pratique ainsi que les travaux de Gibbs (1999, cité dans Svinicki et Mc Keachie, 2011) qui mentionnent que l'évaluation par les pairs contribue au développement de la compétence d'autoévaluation d'un apprenant.

Quoi qu'il en soit, qu'il soit question d'évaluation certificative, d'évaluation formative ou d'autoévaluation, l'objectif au cœur des processus d'évaluation est de soutenir

l'apprentissage et donc d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Gauthier et al. (1997) rapportent qu'une fréquence d'évaluation modérée est favorable aux bonnes performances des apprenants tout comme lorsque les tâches d'évaluation sont en adéquation avec les connaissances à acquérir, les habiletés à développer et les objectifs poursuivis. En 1996, Biggs a proposé le concept intégrateur d'alignement constructif pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ce concept s'est imposé comme un concept incontournable dans les écrits scientifiques tant anglophones que francophones. D'abord développé par Biggs dans la perspective de l'enseignement en classe, ce modèle invite l'enseignant à développer un dispositif de formation en alignant de façon cohérente les objectifs d'apprentissage du dispositif de formation, les activités d'apprentissage du dispositif de formation et l'évaluation qui y est associée. Ce modèle pédagogique est maintenant utilisé comme cadre pour l'évaluation de programmes d'enseignement universitaire dans différents pays tels que l'Australie (Barrie, Ginns, et Prosser, 2005; Treleaven et Voola 2008), le Royaume-Uni (Rust 2002), le Vietnam (Tran, Nguyen, et Nguyen, 2010), la Chine (Wang, Su, Cheung, Wong, Kwong et Tan, 2011) et les États-Unis (Borrego et Cutler 2010).

Wiggins et McTighe (2006) ont proposé une méthode de conception et de développement d'activités de formation, soit le « Understanding by Design » -(UbD), un modèle basé sur le concept d'alignement constructif. Ces auteurs proposent, dans un premier temps, de formuler les objectifs d'apprentissage à atteindre, c'est-à-dire :

les contenus disciplinaires à maîtriser, les compétences transversales à développer, les attitudes et les comportements à acquérir. « Ces objectifs doivent être centrés sur l'apprenant, exprimés à l'aide de verbes d'action, indiquer le niveau de performance attendu et correspondre au domaine visé » (Milgrom, Mauffette, Raucent et Verzat, 2010, p. 323). La méthode UbD de Wiggins et McTighe (2006) préconise dans un deuxième temps de définir les dispositifs d'évaluation. Les tâches d'évaluation doivent être formulées en ayant recours aux mêmes verbes d'action utilisés pour définir les objectifs. Svinicki et Mc Keachie (2011) invitent l'enseignant à avoir recours à la triangulation des données d'évaluation recueillies pour un apprenant de façon à ne pas appuyer son jugement d'évaluation uniquement sur une ou deux tâches d'évaluation et ce, surtout lorsqu'il s'agit d'une évaluation certificative visant à statuer sur l'obtention d'un diplôme. Par ailleurs, ces auteurs mentionnent qu'il arrive parfois que l'atteinte de certains objectifs ne puisse être mesurée par des méthodes d'évaluation conventionnelles, auquel cas l'enseignant doit avoir recours à d'autres preuves faisant état du développement de certaines habiletés, par exemple. Dans un troisième temps, uniquement lorsque les objectifs d'apprentissage et les tâches d'évaluation qui y sont associées ont été précisés et finalisés, la méthode UbD prévoit la planification des tâches d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant s'assure finalement que chaque tâche d'apprentissage et chaque tâche d'évaluation soient en lien avec un ou plusieurs objectifs, que chaque objectif s'actualise dans une ou plusieurs tâches d'apprentissage tout comme dans une ou plusieurs tâches d'évaluation.

Biggs et Tang (2007) soutiennent qu'un dispositif de formation développé selon cette approche améliore l'expérience d'apprentissage de l'apprenant et facilite l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis en encourageant les apprenants à s'engager dans une approche d'apprentissage en profondeur et en réduisant la propension à adopter une approche d'apprentissage en surface. Les travaux de Wang, Su, Cheung, Wong et Kwong (2013) ont permis de vérifier cette hypothèse. Biggs et Tang (2007) s'appuient sur l'idée que le déploiement d'un dispositif de formation développé selon les principes de l'alignement constructif contribuent à permettre aux apprenants de reconnaître les attentes de l'enseignant, de prioriser les apprentissages, ce qui permet de construire le lien entre les objectifs d'apprentissage poursuivis, les tâches d'apprentissage et les tâches d'évaluation de façon à rendre explicite le lien qui relie ce cours aux autres cours, à clarifier son lien et son positionnement dans le programme de formation et à faire comprendre à l'apprenant la raison pour laquelle ce cours est essentiel à son cheminement. En d'autres mots, Wang et al. (2013) mentionnent que, selon les résultats obtenus, l'alignement constructif favorise une perception positive de l'apprenant par rapport à son environnement d'apprentissage. Leurs travaux montrent qu'un environnement d'apprentissage « aligné » conduit l'apprenant à ajuster son approche d'apprentissage pour une approche plus en profondeur et ce, en dépit des préférences individuelles préexistantes pour une approche en profondeur ou en surface.

Svinicki et McKeachie (2011) recommandent aussi d'avoir recours à des tâches d'évaluation qui soient intégrées dans les activités d'apprentissage ayant cours en classe. Ces tâches d'évaluation n'étant pas reconnues comme telles par l'apprenant, elles sont plutôt associées à leur conception d'une tâche d'apprentissage vécue au quotidien en classe (Wilson et Sloane, 2000). Elles ne portent donc pas la charge de stress et d'anxiété habituellement associée à une tâche d'évaluation formelle. En ce sens, les travaux de Roy (1991, cité dans Gauthier et al., 1997) et Crooks (1988, cité dans Gauthier et al., 1997) font ressortir que des conditions d'évaluation limitant le stress et l'anxiété des apprenants favorisent la réussite. En outre, Svinicki et McKeachie (2011), tout comme Wilson et Sloane (2000), soutiennent que la réalisation d'une tâche d'évaluation intégrée à une activité ayant cours en classe permet tout de même à l'enseignant de recueillir de l'information sur la progression des apprenants et de leur faire prendre conscience de cette progression à posteriori.

CONCLUSION

Comme le soulignent Nicoll et Harrisson (2003), le simple fait d'être l'auteur d'un ouvrage théorique sur la pédagogie ne signifie pas que les pratiques d'enseignement se fondent sur des théories et des évidences scientifiques. En outre, ces auteurs mentionnent que nombre de professionnels de l'enseignement supérieur ne sont pas nécessairement conscients de la rationalité de leur pratique et soutiennent que le praticien est influencé par un nombre limité de théories et de recherches; il s'agit souvent de quelques idées robustes sur lesquelles il bâtit sa pratique et fonde son processus de développement professionnel. C'est dans cette perspective que les activités de pratique réflexive prennent toute leur importance car elles permettent d'élucider ces théories et de les confronter à d'autres théories.

Bien qu'elle bénéficie de l'apport et de l'influence de disciplines comme la pédagogie, la sociologie ou encore la psychologie, la pédagogie universitaire demeure relativement récente en tant qu'objet de recherche. Poumay (2014) reconnaît qu'il est nécessaire pour ce champ de recherche de structurer et d' étoffer les connaissances utiles à l'action professionnelle des pédagogues de l'enseignement supérieur. C'est dans cette perspective que la présente démarche de recherche développement a été amorcée. Cela nous a amenée à poser la question de recherche suivante : quels sont les fondements

théoriques pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur ?

La problématique reliée à l'absence de référentiel qui soit largement adopté en lien avec les compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur nous a amenée à examiner le processus de professionnalisation de l'enseignement et ses différentes dimensions, notamment, mais non uniquement, en contexte d'enseignement supérieur. L'utilisation de l'approche des systèmes souples de Checkland (1981), a permis de dresser un portrait étoffé de l'origine de la recherche.

Le concept qui se retrouve au cœur de nos travaux de recherche est celui de la compétence. Puisque ce concept fait l'objet d'une intense activité de définition et de redéfinition, tant dans les écrits francophones qu'anglophones, et considérant les différentes perspectives qu'il est possible de trouver dans les écrits, il a été posé au chapitre du cadre théorique que, pour les besoins de ce mémoire, le concept de compétence est défini dans la perspective d'une action. Puisque les écrits reconnaissent l'importance de la pratique réflexive pour le développement des compétences, il a été posé que la compétence devait être définie comme étant une action réflexive, soit une action nourrie par la pratique réflexive du professionnel. Comme l'idée qu'une compétence soit caractérisée par une action de mobilisation spontanée et pertinente de

ressources semble faire consensus dans le monde éducatif francophone (Létor et Vanderberg, 2003) et que certains auteurs se sont attardés à définir les processus desquels découlent cette mobilisation, il a été posé que la compétence se caractérise par une mobilisation de ressources, laquelle inclut une activité de sélection et de combinaison desdites ressources qui peuvent être des ressources internes de l'individu ou des ressources disponibles dans son environnement. Considérant que le professionnel doit agir en réaction et en adaptation avec un contexte spécifique et une situation souvent inédite, il a été posé que les processus de sélection et de combinaison des ressources visaient à ce que la mobilisation soit adaptée à une situation particulière ou à une famille de situations. Ainsi, le concept de compétence a été défini comme étant une « action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations » (Guillemette, Leblanc et Renaud, 2019).

La démarche de recherche a été effectuée selon le modèle d'Harvey et Loiselle (2009) pour la recherche développement. L'objectif de la démarche prise dans sa globalité, laquelle consiste à développer un référentiel de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur, fera l'objet d'un éventuel projet de recherche doctorale. La présente démarche de recherche avait pour objectif de recenser les écrits sur les compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur et de mettre en lumière les

actions professionnelles qui favorisent l'apprentissage des apprenants dans le contexte de l'enseignement supérieur en déployant les première et deuxième phases du modèle.

Bien que le produit ne soit pas développé au cours des actuels travaux de recherche, le choix de cette méthode de recherche est appuyé par différentes considérations, notamment le souci de rapprocher les milieux théoriques et pratiques en permettant l'engagement des professionnels du milieu dans la démarche et celui de ne pas dissocier le processus de recension des écrits du processus de développement du produit. À ces égards, le choix méthodologique permet de répondre à ces préoccupations.

Les fondements théoriques du produit à développer constituent l'extrait de la présente démarche de recherche et ont été présentés en tant que résultats de la recherche. La recension des écrits a permis de faire ressortir un ensemble de compétences en pédagogie de l'enseignement supérieur. Les résultats ont été regroupés sous les grands thèmes suivants : 1) planifier l'enseignement et l'apprentissage; 2) concevoir un environnement d'apprentissage; 3) gérer les ressources; 4) interagir et gérer les interactions; 5) réguler la progression de l'apprentissage et 6) évaluer.

Le premier thème comprend les compétences de planification globale, soit la macroplanification et la planification spécifique, la microplanification. La compétence

à concevoir un environnement d'apprentissage regroupe les sous-thèmes suivants : 1) sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques; 2) maintenir les apprenants en action et 3) soutenir le transfert des apprentissages. La compétence à gérer les ressources inclut la gestion du temps, de l'espace physique et du matériel, incluant les outils technologiques. La compétence à interagir et à gérer les interactions regroupe différents sous-thèmes tels que : 1) établir et maintenir des relations positives avec les étudiants; 2) communiquer; 3) énoncer des consignes claires; 4) questionner les étudiants; 5) favoriser les interactions dans un groupe et 6) créer et maintenir un climat propice aux apprentissages. En ce qui concerne la compétence à réguler la progression, elle inclut la compétence à : 1) soutenir la motivation qui a été déclinée en deux compétences, soit a) démontrer la valeur des tâches proposées et b) favoriser la perception de la compétence (*self efficacy*) chez l'étudiant; 2) rappeler les connaissances antérieures; 3) s'adapter aux étudiants; 4) formuler de la rétroaction et 5) favoriser l'autonomie notamment en a) soutenant l'autorégulation du processus d'apprentissage par l'apprenant. Enfin, le dernier thème émergeant de la recherche des fondements théoriques est la compétence à évaluer.

De nombreux écrits scientifiques s'articulent autour des compétences que nous appellerons transversales visant à faciliter l'insertion et le succès dans les études supérieures. Il pourrait être intéressant d'explorer de façon approfondie les thèmes émergeant de cette portion de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur

puisque les attentes apparaissent grandissantes en ce qui concerne l'accompagnement attendu des professionnels de l'enseignement supérieur dans le développement de ces compétences par les étudiants. Un large éventail de compétences à développer par les étudiants se retrouvent dans les écrits scientifiques que ce soit sur le plan de la littéracie, de la littéracie numérique et des compétences technologiques (Kjellgren et al., 2008), les compétences personnelles (Orth, 1999, cité dans Schaeper, 2009), sociales (ibid), interactionnelles (Rychen et Salganik, 2003) et interculturelles (Schaeper, 2009), les compétences à recueillir et interpréter des données pour alimenter le jugement (Huet et al., 2008), les compétences en communication auprès de divers publics (Kjellgren et al., 2008; Huet et al., 2008; Yasmeen, 2002; Schaeper, 2009), la résolution de problèmes (Schaeper, 2009), le développement de la pensée critique (Nicol et Harrison, 2003, Graffam 2007), de la créativité et de la pensée non linéaire (Huet et al., 2008), les compétences en planification et organisation des études (Huet et al., 2008, Schaeper, 2009), les compétences de coopération (Schaeper, 2009) et d'interdisciplinarité, la pratique réflexive (Kjellgren et al.; Yasmeen, 2002), l'autonomie (Huet et al., 2008; Rychen et Salganik, 2003; Schaeper, 2009), insertion aux activités de recherche (Huet et al., 2008), le développement de son employabilité (Schaeper, 2009), etc.

Le déploiement des phases subséquentes de cette recherche développement, dans un éventuel projet doctoral, permettra d'articuler, de façon logique, les fondements scientifiques présentés dans un référentiel de compétences en pédagogie de

l'enseignement supérieur. Un tel outil pourrait se retrouver à la base d'initiative individuelles et collectives de formation visant le développement des compétences des professionnels de l'enseignement supérieur tout en favorisant l'adoption d'un langage commun.

RÉFÉRENCES

Adler, R. B. et Towne, N. (2005). *Communication et interactions*. Montréal : Beauchemin.

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottiez Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM, un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 12-23.

Amherdt, C. H. (2000). *Compétences collectives dans les organisations: émergence, gestion et développement*. Presses Université Laval.

Angelo, T.A. et Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco : Jossey-Bass

Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : Éditions sociales françaises

Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.

Bachy, S. et Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 29–47.
<https://doi.org/10.7202/1024953ar>

Bacon, F. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. Dans *Être enseignant un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (p.111-121). Paris : L'Harmattan.

Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 129-145). Bruxelles : DeBoeck

Ballantyne, R., Borthwick, J. and Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 221–236.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York : Freeman

Barbier, J-M. (2003). Enseignement supérieur et professionnalisation. Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Ensieta Bretagne, Brest, France. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00639284/document>

Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant*. Paris : Economica

Barrie, S. C., Ginns, P. and Prosser, M. T. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student-focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656

Barth B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Éditions Retz.

Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 7-13.

Bastien, C. (1997). *Les connaissances : de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin.

Batal, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public. L'analyse des métiers, des emplois et des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation

Baudouin, J.-M. (2002). La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 149-168). Bruxelles : DeBoeck

Baynham, M. (2000). Academic writing in the new and emergent discipline areas. Dans M. Lea et B. Stierer (dir.), *Student writing in higher education*. Buckingham : Open University Press.

Beacco, J.-C. (2007). Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement. Dans J.-C. Beacco (dir.), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (p. 70-90). Paris : Les Éditions Didier

Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle. Dans N. Rege Collet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture! Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 97-110). Bruxelles : De Boeck.

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, vice-rectorat à l'enseignement. Récupéré de : https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11572/Bedard_Viau_Profilapprentissage_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Beekes, W. (2006). The 'Millionaire' method for encouraging participation. *Active Learning in Higher Education*, 7(1), 25-36.

Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Bellier, S. (2000). « Compétence comportementale » appellation non contrôlée. Dans S. Bellier, (dir.), *Compétences en action* (p. 125-133). Paris : Liaisons.

Bess, J. L. (2000). *Teaching alone/teaching together : transforming the structure of teams for teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.

Berthiaume, D., et Rege Colet, N. (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Suisse : Peter Lang.

Bezsonoff, C. (2000). *Pratique de la formation. Du discours à la réalité*. Paris : Éditions d'Organisation.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32(3), 347-364.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open Press university.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. (2nd ed.). Buckingham : Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education* 1(5), 5–22.

Biggs, J. et Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*, (3e ed.), New York, NY: McGraw-Hill.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction*, 12, 598-604.

Boice, R. (1992). *The new faculty member: supporting and fostering professional development*. San Francisco : Jossey-Bass.

Borrego, M., et Cutler, S. L. (2010). Constructive alignment of interdisciplinary graduate curriculum in engineering and science: An analysis of successful IGERT proposals. *Journal of Engineering Education*, 99(4), 355-369.

Bouchard, P. (1997). Une identité professionnelle complexe. Dans *La morale des enseignants* (p.117-123). Paris : L'Harmattan.

Bouchut, F., Cauden, I., et Cuisiniez, F. (2016). *La Boîte à outils des formateurs* (3e éd.). Paris : Dunod.

Bourdoncle, R. (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions, *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

Bourdoncle, R. (1994). La professionnalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 13-23.

Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteur. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard et Ph. Perrenoud (dir.) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a guide for effective management*. New York : Wiley.

Boyé, M. et Ropert, G. (1994). *Gérer les compétences dans les services publics*. Paris : Éditions d'Organisation.

Brewer, C. (2004). Near real-time assessment of student learning and understanding in biology courses. *BioScience* 54(11), 1034-1039.

Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz, et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles : DeBoeck.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria : ASCD.

Bujold, N. (1997). *L'exposé oral en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Butera, F., et Buchs, C. (2005). Reasoning together: from focusing to decentring. Dans V. Girotto et P. N. Johnson-Laird (dir.), *The shape of reason* (p. 193-203). Hove, UK : Psychology Press.

Butterfield, E.C., et Nelson, G.D. (1989). Theory and practice of teaching for transfer. *Educational Technology Research and Development*, 37(3), 5-38.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.

Caldwell J. E. (2007) Clickers in the large classroom: current research and best practice tips. *CBE Life Science Education*, 6, 9-20.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2010a). 10 Principles for an innovative model for the 21st century university: the “educational campus”. *Aula*, 16, 187-200.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2010b). Le concept du « Campus éducatif » et son application dans les universités espagnoles, CELE Échanges 2010/8. Recupéré de : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/centrepourdesenvironnementspedagogiquesefficacescele/45566842.pdf>

Campos Calvo-Sotelo, P. (2014). Innovative Educational Spaces: Architecture, Art and Nature for University Excellence. *Aula*, 20, 159-174.

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XIX(1), 33-57.

Carette, V., et Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.

Carr, D. (1993). Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish educational review*, 25(1), 17-25.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 29-40. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-1-page-29.htm>.

Carré, F. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, et S. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (p. 33-57). Paris : Retz

Chamberland, G. (1995). *20 Formules Pédagogiques*. Collection Formules pédagogiques. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Charles C. M. (1997). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites*. Bruxelles : De Boeck.

Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chinchester : Wiley

Checkland, P. (2001). *Soft Systems Methodology in Action*. Chinchester : Wiley

Cho, K., and C. MacArthur. 2010. Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction* 20(4), 328–338.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.

Chown, A. et Last, J. (1993). Can the NCVQ Model be Used for Teacher Training? *Journal of Further and Higher Education*, 17(2), 15-26.

Clark, C. M. et Elmore, J. L. (1979). Teacher planning in the first weeks of school. *Research Series*, 56.

Clegg, S. et Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life, *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 719-735.

Connolly, K. et Bruner, J. (dir.). (1974). *The growth of competence*. London : Kluwer

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Cosnefroy L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : déontologie et identité*. Grenoble : PUG.

Cosnier, J. (2008). Les gestes du dialogue. Dans P. Cabinet l.- F. Dortier (dir.), *La communication: état des savoirs* (p. 119-128). Auxerre : Sciences Humaines

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721–730). Paris : PUF.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratique au service de la réussite. *Nouveau cahier de la recherche en éducation*, 10(1), p. 27-45.

DeBourgh, G. (2007). Use of Classroom “Clickers” to Promote Acquisition of Advanced Reasoning Skills. *Nurse Education in Practice*, 8(2), 76-87.

Deci, E.L., et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press.

De Corte, E. (1996). Instructional psychology; overview. Dans E. De Corte et F. E. Weinert (dir.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (p. 33–43). Oxford, UK : Elsevier Science.

De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. Dans G. Figari, et M. Achouche, (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 39-43). Bruxelles : DeBoeck.

De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale*. Paris : PUF.

De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler: le point de vue de l'ergonomie. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 189-199). Paris : PUF.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33–64.

De Terssac, G. (2001). Compétences et travail : compétences d'explication, d'intervention et d'évaluation. Dans J. Leplat, et M. De Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 113-119). Toulouse : Octares

Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Doise, W., et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Draper, S. W., et Brown, M. I. (2004). Increasing interactivity in lectures using an electronic voting system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(2), 81-94.

Dugué, É. (1999). La logique de la compétence : le retour du passé. *Education permanente*, 140, 7-18.

Dyson, B. J. (2008). Assessing small-scale interventions in large-scale teaching: A general methodology and preliminary data. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 265-282.

Elton, L. (2009). Continuing Professional Development in Higher Education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 247-258.

Emery, C.R., Kramer, T.R. et Tian, R.G. (2003). Return to academic standards: A critic of student evaluations of teaching effectiveness. *Qual. Assur. Educ.* 11, 37-46.

Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London : Routledge-Falmer

Fernagu-Oudet, S. (2001). Voyage au cœur de la compétence... ou pour une épistémologie de la pratique. *Actualité de la formation permanente*, 170, 8-20.

Ferré, A. (1949). *Morale professionnelle de l'instituteur*. Paris : S.U.D.E.L.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Flück, C. (2001). *Compétences et performances : une alliance réussie*. Paris : Demos

Frenay M. et Bédard D. (2004). Des dispositifs de formation universitaires s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec : Presses de l'Université Laval

Frenay, M., Noel, B., Parmentier, P et Romainville, M. (1998) *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Frenay, M., Alenoush Saroyan, K., Taylor, L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J. et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 63-76.

Gagnaire, P. (2002). Reconnaître les bricoleurs. *Les cahiers pédagogiques*, 408, 27-28.

Galinon-Mélénec, B. (2007). *Penser autrement la communication*. Paris : L'Harmattan.

Gasibirege, S. (1993). Qualification et professionnalisation des enseignants. *Pédagogies*, 8, 47-72.

Gaudreau, N. et De Grandpré, M. (2012). Promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace, *Le Tableau*, 1(6). Récupéré de : <http://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v1-n6-2012.pdf>

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A. Martineau, M. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaines sur le savoir des enseignants*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003), *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les presses de l'Université Laval

Gilbert, P. et Parlier, M. (1999). La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : enjeux et limites. Dans D. Weiss, (dir.), *Les ressources humaines* (p. 379-409). Paris : Éditions d'Organisation.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L. et Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centered teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education* 9(6), 531–554.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p.21 à 56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gonczi, A. (1997). Future directions for vocational education in Australian secondary schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational education Research*, 5(1), 77-108.

Graffam, B. (2007). Active learning in medical education: strategies for beginning implementation. *Medical teacher*, 29(1), 38-42.

Gregory, J. et Jones, R. (2009). Maintaining competence : a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education* 57, 769-785.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2006). Approche par compétences (APC) et formation pratique : analyse documentaire et critique. *Brock Education* 16(1), 112-133.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, (p. 35-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, F., Leblanc, C., et Renaud, K. (2019). *L'approche par compétences*.

Récupéré de :

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/gscw031?owa_no_site=4354&owa_no_fiche=57

Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. Dans J. W. Little, et M. W. McLaughlin, (dir.), *Teachers' Work, individuals, colleagues, and contexts* (p. 51-76). New York : Teachers College Press.

- Harvey, S., et Loisel, J. (2009) Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Harwood, T., et Clarke, J. (2006). Grounding continuous professional development (CPD) in teaching practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 29-39.
- Hattie, J. (1992). Measuring the effect of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13.
- Hattie, J., et Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heeb, J.-L. et Habery-Knuessi, V. (2015). Compétence : économicisation, critique et perspectives. Dans V. Heberey-Knuessi et J.-L. Heeb (dir.) *Pour une critique de la compétence; la question du sujet de la relation à l'autre* (p. 21-26). Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (2015). Incompétences des compétences. Dans V. Heberey-Knuessi et J.-L. Heeb (dir.) *Pour une critique de la compétence ; la question du sujet de la relation à l'autre* (p. 9-20). Paris : L'Harmattan.
- Huet, I., Tavares, J., Costa, N., Jenkins, A., Ribeiro, C. et Baptista, A. V. (2008). Strategies to promote effective learning and teaching in higher education: a portuguese perspective. *International Journal of Learning*, 15(10), 157-163.
- Hyland, T. (1993). Competence, knowledge and education. *Journal of the Philosophy of Education*, 27(1), 57-68.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

Johnson, T. J. (1979). Le professionnalisme. Une idéologie en voie de disparition? *Critère* 26, p.89 -102.

Jonnaert, Ph. (2002a). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : DeBoeck.

Jonnaert, Ph. (2002b). Une notion tenace. *Les cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.

Jonnaert, Ph. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée.

Éthique publique, (19)1. Récupéré de :

<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932#quotation>

Jensen, J. L. (2011). Higher education faculty versus high school teacher: Does pedagogical preparation make a difference? *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 37, 30-36.

Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. London : Falmer.

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent : ERPI.

Kember, D. et Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.

Kember, D. et Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.

Kennedy, D., Hyland, A., et Ryan, N. (2009). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Bologna : Handbook.

KJellgren, K.I., Hebdry, G., Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G., et Säljö, R. (2008). Learning to learn and learning to teach – Introduction to studies in higher education, *Medical teacher* 30, e239-e245.

Knight, J. K., et Wood, W. B. (2005). Teaching more by lecturing less. *Cell Biology Education* 4, 298-310.

Knoster, T. (2014). *The Teacher's Pocket Guide for Effective Classroom Management*. Baltimore: Brookes.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Kounin J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart et Winston

Lacourse, F. (2014). Une gestion de classe pour soutenir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 257-281). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lainé, A. (2005). Du "secret de métier" à la compétence en passant par le modèle du poste de travail. Dans A. Lainé (dir.), *VAE: quand l'expérience se fait savoir* (p. 77-108). Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

Laliberté, R. (1979). La professionnalisation des occupations. Une tendance à accentuer ou à renverser? *Critères*, 25, 23 à 40.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : CRP.

Landry, A., Jacobs, S., et Newton, G. (2015). Effective Use of Peer Assessment in a Graduate Level Writing Assignment : A Case Study. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 38-51.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Langevin, L. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage de étudiants. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 57-80.). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Lapointe, J. J. (1996). *La Méthodologie des Systèmes Souples appliquée à l'improvement de situations complexes problématiques en éducation* — Notes de cours — Département de didactique, de Psychopédagogie et de technologie éducative. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University press.

Lea, M. et Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education : An academic literacies approach. Dans M. Lea et B. Stierer (dir.), *Student writing in higher education*. Buckingham : Open University press.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. Dans P. Carré, et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 335-353). Paris : Dunod.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors série* (5), 59-90.

Legault, G. (1996). Vous avez dit... professionnel? *Éthica*, 8(2), 91-101.

Legendre, M. F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.) Montréal : Guérin

Leger, M., Bourque, J., et Richard, J. F. (2010). Influence of clickers on the academic results: a meta-analysis. *International journal of technologies in higher education*, 7(2), 35-47.

Lemosse, M. (1989). Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, 6, 55-65.

Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, *Recherche et formation*, 64, 91-104.

Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.) *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, (p.333-354). Montréal : Chenelière Éducation.

Lessard, C., Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. Dans *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Lator, C. et Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 25, 1-18.

Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. Dans J. Allouche, (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines* (p. 203-215). Paris : Vuilbert.

Lindblom - Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03), 285-298.

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón, et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J., et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28

Marsh, H.W., et Roche, L.A. (1994). *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Department of Employment, Education and Training Canberra. Récupéré de : <http://fistserv.uws.edu.au/seeq/Report/seeq1to5.htm>

Martin, E. (1999). *Changing academic work. Developing the learning university*. Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open Press university.

Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. Dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p.7-20). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martyn, M. (2007). Clickers in the classroom: An active learning approach. *Educause quarterly*, 30(2), 71.

Mason, K.H., Edwards, R.R. et Roach, D.W. (2002). Student evaluation of instructors : A measure of teaching effectiveness or of something else? *Journal of Business Administration Online*, 1(2), Recupéré de : https://www.atu.edu/jbao/fall2002/mason_edwards_roach.pdf

Mayfield, M. K. (1985). Competence: A Context for Professional Development. Dans E. E. Horne, (dir.), *Continuing Education: Issues and Challenges* (p. 241-251). New York : Saur.

McDonald, F. J. (1974). The Rationale for Competency Based Programs. Dans R. W. Houston, (dir.), *Exploring Competency Based Education* (p. 17-30). Berkeley : McCutchan.

McElvogue, M. et Salters, M. (1992). *Models of competence and teacher training*. Belfast : Queen's University of Belfast.

McLeod M. A. (1981). The identification of intended learning outcomes by early childhood teachers: An exploratory study. Thèse de doctorat non publiée, université d'Alberta, Edmonton, Canada.

Meirieu, Ph. (1999). Préface. Dans J.-M. Zakhartchouc (dir.), *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.

Ménard, L., et St-Pierre, L. (dir.) (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Chenelière.

Michel, S. (1993). *Sens et contresens des bilans de compétences*. Paris : Liaisons.

Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucent, B., et Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. Dans B. Raucent (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 313-340). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Minet, F. et Parlier, M. (1996). Comprendre le travail pour gérer les compétences. *Actualité de la formation permanente*, (140), 7-14.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2012). *L'enseignement supérieur pour tous. Cahier thématique : la qualité de l'enseignement supérieur au Québec*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Močinić, S. N. (2012). Active teaching strategies in higher education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(15), 97-105.

Mucchielli, A. (2008). Les modèles de la communication. Dans P. Cabin et J.-F. Dortier (dir.), *La communication: état des savoirs* (p. 57-72). Auxerre : Sciences Humaines.

Neumann, R. (2000). Communicating student evaluation of teaching results: rating interpretation guides (RIGs). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 121-134.

Ngono, M. (2012). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire au cameroun : point de vue des enseignantes et enseignants des collèges et lycées de la ville de yaoundé*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval. Récupéré de : https://www.giersa.ulaval.ca/sites/giersa.ulaval.ca/files/memoires/document_186.pdf

Nicol, D., Thomson, A., et Breslin, C. (2014). Rethinking Feedback Practices in Higher Education : A Peer Review Perspective. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Nicol, D., et Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. Dans C. Bryan and K. Clegg (dirs.), *Innovative assessment in higher education* (p. 84-98). London : Routledge.

Nicoll, K. et Harrison, R. (2003). Constructing the good teacher in higher education : the discursive work of standards. *Studies in continuing Education*, 25(1), 23-35.

Nierenberg, D. W. (1998). The Challenge of “Teaching” Large Groups of Learners: Strategies to Increase Active Participation and Learning. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 28(1), 115–122.

Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis, et G.L. Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Liège : Université de Liège/ I.N.R.P.

Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341.

Northedge, A. (2003). Enabling participation in academic discourse. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 169-180.

Novoa, A. (1994). Les enseignants : à la recherche de leur profession (1). *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 35-43.

Oates, T. (1989). Emerging issues: The response of higher education to competency based approaches. Dans J. W. Burke (dir.), *Competency based education and training* (p. 186-196). London : Falmer.

OCDE. (2014). *Regards sur l'Éducation 2014: les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.

Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 183-202). Bruxelles : De Boeck

O'Neill, G. P. (1988). Teaching effectiveness : A review of the research. *Canadian Journal of education*, 162-185.

O'Neill, S. C., et Stephenson, J. (2011). *The Measurement of Classroom Management Self-Efficacy : a Review of Measurement Instrument Development and Influences*. *Education Psychology*, 31(3), 261-299.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 15, 7-38.

Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Parlier, M. (1997). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. *Connexions*, 70(2), 47-65

Paul, R. H. (1979). Le professionnalisme chez les enseignants. *Critere*, 25, 53-63.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF

Perrenoud, Ph. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17.

Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : posture contradictoires ou complémentaire. *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Recupéré de :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html

Perrenoud, Ph. (2002). Mobiliser les savoirs. *Les cahiers pédagogiques*, 408, 39-40.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.N., et Nicolet, M. (dir.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : Delval

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XLX(1), 5-32.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthier.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Pill, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 175-188.

Portelance, L. (2004). La métacognition pour développer l'autonomie cognitive et la responsabilisation de l'élève. Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, (p. 45-59). Montréal : Chenelière.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1).

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Presses inter Polytechnique.

Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses inter Polytechnique.

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544

Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans C. Gauthier, J.-F. Desbiens, et Martineau, S. *Mots de passe pour mieux enseigner* (p. 107-141). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Price, M., Handley, K., Millar, J., et O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. et Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.

Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching : The experience in higher education*. Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open Press university.

Proulx, J. (2009). *Enseigner - Réalité réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : CÉGEP de Trois-Rivières.

Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.

Prud'homme, L et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London : Routledge.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2^e ed.) London : Routledge Farmer.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning, *Recherche et formation*, 67, 91-104.

Rege Colet, N., et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Reynolds, M. et Salters, M. (1995). Models of competence and teachers training. *Cambridge journal of education*, 25(3), 349-359.

Richey, R.C., et Nelson, W.A. (1996). Developmental research. Dans D.H. Jonassen (Éd.), *Handbook of research for educationnal communications and technology* (p. 1213-1245). New York : Macmillan.

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2). 45-74.

Roegiers, X. (2000). Les principaux concepts fondateurs de l'intégration des acquis. Dans X. Roegiers (dir.), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (p. 45-82). Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Wolfs, J. (1998). Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage social de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Ruhl, K. L., et Suritsky, S. (1995). The pause procedure and/or an outline: Effect on immediate free recall and lecture notes taken by college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18(1), 2-11

Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3, 145-158.

Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. Hersch Salganik (dir.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (63-107). Göttingen: Hogrefe & Huber.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (dir.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Boston : Hogrefe Publishing.

Salabura, S. (2001-2002). *Comment rédiger les consignes pour que les élèves de 6e soient autonomes lors d'une séance de travaux pratiques*. Mémoire. I.U.F.M. Académie de Montpellier.

Sardo-Brown D. (1988). Twelve middle school teachers' planning. *Elementary school journal*, 89, 69-87.

Sardo-Brown D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey. *Journal of education for teaching*, 16(1), 57-71.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Québec : Université Laval.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: Findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677-697.

Schetgen, S. (2013). Dans un amphithéâtre. *Les cahiers pédagogiques*, 503, 32-33.

Schiffman, S.S. (1995). Instructional systems design, five views of the field. Dans G.J. Anglin (dir.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2^e éd.) (p. 131-143). Englewood, CO : Libraries Unlimited.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.

Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Éducation Permanente*, 98(2), 121-131.

Shannon, C.E. (1948). A Mathematical Theory of Communication, *The Bell System Technical Journal*, 27, 379–423, 623–656

Shannon, C.E. et Weaver, W. (1949). *A mathematical model of communication*. Urbana : University of Illinois Press.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.

Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: Connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 517-533.

Snowman, J. et McCown, R. (2015). *Psychology applied to teaching* (14^e ed.). Stanford, CT : Cengage Learning.

St-Onge, M. (2014). *J'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (5^e ed). Lyon : Chronique sociale

St-Pierre, L., Bédard, D., et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 3(1).

Sullivan, R. 2009. Principles for constructing good clicker questions: going beyond rote learning and stimulating active engagement with course content. *Journal of Educational technology systems*, 37(3), 335-347.

Svinicki, M., et McKeachie, W. J. (dir.). (2011). McKeachie's teaching tips. *Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed.). Belmont, CA : Wadsworth.

Tagg, J. (2004). Alignment for learning: Reorganizing classrooms and campuses. *About Campus*, 9(2), 8-18.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. *L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1994). L'idéologie cognitiviste et l'éducation. *Revue canadienne de l'Éducation*, 19(3), 316-330.

Tardif, J. (1997). La construction du savoir dans l'enseignement au collégial. *Pédagogie collégiale* 11(2), 14-19.

Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Édition Logiques.

Tardif, J. (2000). Document consacré au lancement de la réforme scolaire québécoise [vidéo]. Québec, Ministère de l'éducation.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, et F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences*. (p. 15-37). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). Les arguments et les points de vue "pour" et "contre" la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec. Dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 153-185). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, J., et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 108, 39-44.

Thom, R. (1982). Mathématique et théorisation scientifique. Dans F. Guénard et G. Lelièvre (Dir.), *Penser les mathématiques* (p. 252-273). Paris : Editions du Seuil.

Tillema H. (2003). « Categories in teacher planning ». Dans M. Kompf et P. M. Denicolo (dir.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. (p. 61-69). Lisse [Pays-Bas] : Swets and Zeitlinger.

Tinto, V. 2000. Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 48-53.

Tochon F. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Paris : Nathan.

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research* 68 (3), 249-276.

Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation permanente*, 135, 33-44.

Tran, N.D., T.T. Nguyen, and M.T.N. Nguyen. (2010). The standard of quality for HEIs in Vietnam: A step in the right direction? *Quality Assurance in Education* 19(2),130-140.

Trees, A. R., et Jackson, M. H. (2007). The learning environment in clicker classrooms: student processes of learning and involvement in large university - level courses using student response systems. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 21-40.

Treleaven, L., and R. Voola. 2008. Integrating the development of graduate attributes through constructive alignment. *Journal of Marketing Education* 30(2), 160-173.

Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and student' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

UNESCO. (2005) Rapport mondial : Vers les sociétés du savoir. Éditions UNESCO.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

van Rossum, E. J., Hamer, R., et Würffel, I. (2003). Student' learning conceptions : Relationship with teaching conceptions and developments. In H. Oost et S. Wils (dir.), *Kennis ontwikkelen (Developing knowledge)*, (p. 79-98). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Vezeau, C., et Bouffard, T. (2009). Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales. Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Repéré à : <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI.

Viau, R., Prégent, R. et Forest, L. (2004). *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. Montréal : École Polytechnique.

Villeneuve, L., Leblanc, J., Ruph, F., et Lemieux, L. (2010). Le questionnement et la réflexivité. Dans B. Raucant, C. Verzat, et L. Villeneuve (dir.). *Accompagner des étudiants*. (157-185). Bruxelles: De Boeck.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press,

Walker, J. C. (1996). Professional Standards for Teachers in Australia. Dans D. Hustler et D. McIntyre, D. (dir.), *Developing competent teachers* (p. 98-113). London : David Fulton.

Walker, M. (dir.) (2001) *Reconstructing Professionalism in University Teaching*.
Buckingham : Open University Press.

Wang, M. C., Haertel G. D. et Walberg H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of educational research*, 84, 30-43.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., Kwong, T. et Tan, K. T. (2011). Does outcomes based teaching and learning make a difference in students' learning approach. *Lecture Notes of Computer Science*, 6837, 83-97.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., et Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.

Wanlin, P. 2009. La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

Waxman H. C. et Walberg H. J. (1982). The relation of teaching and learning: a review of reviews of process-product research. *Contemporary education review*, 1(2), 103-120.

Wentzel, B., Lussi Borer, V. et Malet, R. (2015). *Professionnalisation de l'enseignement : Fondements et retraductions*. Nancy (France) : Presses universitaires de Nancy.

Whitty, G. (1994). The use of competences in teacher education. Dans A. Williams, (dir.), *Perspectives on partnership: secondary initial teacher training* (p. 30-46). Washington, DC : Falmer.

Wiggins, G., et McTighe, J. (2006). Examining the Teaching Life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.

Wilson, B. (2001). *Soft Systems Methodology*. Chinchester : Wiley.

Wilson, M. et Sloane, K. (2000). From principles to practice : *An embedded assessment system*. *Applied Measurement in Education*, 12(2), 181-208.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.

Wolfe, D. M. (1980). Developing professional competence in the applied behavioural sciences. *New Directions for Experiential Learning*, 8, 1-16.

Wright, R. E. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40, 417-422.

Yasmeen, G. 2008. Action research: an approach for the teachers in higher education. *The Turkish Oneline Journal of Educational technology* 7(4), 46-53.

Yildirim A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International review of education*, 49(5), 525-543.

Zakhartchouc, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Cahiers pédagogiques.

Zakhartchouc, J-M, (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in higher education*. London : Kogan Page Ltd.